



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Eduarda Maria Gonçalves Ferreira Leite Faria

**O Estudo do Meio como Fonte
de Aprendizagem para o Ensino
da História.
Concepções de Professores do
1º C.E.B.**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Olga Magalhães

Janeiro de 2007

Declaração

Nome:

Eduarda Maria Gonçalves Ferreira Leite Faria

E-mail:

Eduarda.faria@clix.pt

Número do Bilhete de Identidade:

3991119

Título dissertação:

O Estudo do Meio como fonte de Aprendizagem para o Ensino da História.
Concepções de Professores do 1º C.E.B.

Um estudo com professores do 1º ciclo do ensino básico a leccionar o 4º ano de escolaridade

Orientadora:

Professora Doutora Olga Magalhães

Ano de conclusão:

Janeiro, 2007

Designação do Mestrado:

Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História, da Universidade do Minho.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, 9 de Janeiro de 2007

Eduarda Maria Gonçalves Ferreira Leite Faria

Agradecimentos

Publicamente quero deixar o meu agradecimento a todas as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho de investigação.

Ao meu marido e filhas, o meu especial agradecimento pelo apoio carinhoso, compreensão e tolerância demonstrados ao longo destes anos.

À Professora Doutora Olga Magalhães, o meu especial reconhecimento pelo seu empenho, dedicação e espírito de abertura com que sempre me acompanhou, indicando-me os passos a seguir nesta investigação.

À Professora Doutora Isabel Barca pelo seu contributo pedagógico e espírito de amizade que sempre revelou ao longo de todo o percurso da área curricular, procurando fazer-me entender a sua importância.

Não poderei deixar de manifestar um profundo reconhecimento à minha colega e amiga Celeste Dinis, pelo seu empenho, espírito de entreajuda e partilha mútua de amizade que sempre evidenciou, incentivando-me na realização deste trabalho.

Também o meu agradecimento a todos os colegas de Mestrado pelo seu carinho e amizade que sempre revelaram.

Por último, o meu reconhecimento a todos os que, de uma forma empenhada, contribuíram para o desenvolvimento e enriquecimento desta dissertação através da colaboração prestada.

Resumo

Este estudo qualitativo, de natureza descritiva, pretende conhecer e analisar concepções de professores a leccionar o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História. Procurando ser uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem da História aspira, ao mesmo tempo, ser um espaço de reflexão sobre práticas docentes.

Os participantes deste estudo foram quatro professores do 1º ciclo do Ensino Básico, a leccionar o 4º ano de escolaridade em três escolas do Norte de Portugal.

A recolha de dados contemplou a aplicação de um Questionário e Entrevistas aos docentes, tendo os instrumentos de recolha sido aferidos nos estudos exploratório e piloto.

A análise de dados obedeceu ao método da *Grounded Theory*, tendo sido ancorada em estudos sobre cognição histórica.

Da análise de dados surgiram ideias de professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História. Assim, na Categoria “**ATIVIDADE DOCENTE**”, foram tidas em consideração as seguintes subcategorias: “Conteúdos Abordados”, “Metodologias Usadas”, “Sequencialidade no Ensino da História”, “Leccionação de uma temática Histórica” e “Interdisciplinaridade”, sendo que nestas subcategorias os docentes deram importância aos conteúdos programáticos e assumiram como fundamental o cumprimento do programa nacional estabelecido para a área curricular de Estudo do Meio no 4º ano de escolaridade, apresentando propostas metodológicas diversificadas para aplicação na sala de aula. Outros docentes apresentaram concepções metodológicas pouco definidas, exibindo ainda a ideia de que o ensino da História deve apoiar-se na interdisciplinaridade e seguir uma sequencialidade nos sucessivos níveis de ensino.

Na Categoria “**IDEIAS TÁCITAS**” todos os professores consideraram importante o levantamento do conhecimento tácito nos alunos ainda que não propondo abordagens construtivistas.

Na Categoria “**EMPATIA**” os professores valorizaram muito pouco as questões empáticas, tendo direccionado mais as suas respostas para a empatia dos alunos com a pesquisa e a sua importância na compreensão e gosto pelo estudo da História.

Na Categoria “**COMPETÊNCIAS**” os professores definiram o aluno historicamente competente e evidenciaram não dominar a lógica organizativa do ensino básico, denotando pouco conhecimento sobre a realidade dos outros níveis de ensino (2º e 3º Ciclos).

Abstract

This qualitative study of a descriptive nature aims to know and analyse conceptions of primary school teachers working with 4th graders about the “Environment Studies” contribution to History Teaching. It is expected to promote better History teaching/learning processes, and, simultaneously, to make teachers reconsider about teaching methods.

Four primary school teachers working with 4th grade pupils at three different schools in the North of Portugal participated in this study. The data were collected by means of a questionnaire and interviews applied to the teachers, having those instruments been refined during the exploratory and pilot studies.

The Grounded Theory method was used to analyse the data, based on the studies in the field of historical cognition.

From the data analysis, some patterns of primary school teachers' ideas about the “Environment Studies” contribution to History Teaching came out.

Thus, under the “**Teaching Activity**” category the following sub-categories were taken into consideration: “Content units taught”, “Methodology”, “Sequential approach in History Teaching”, “Teaching of a historical issue” and “Interdisciplinary approach”. In these sub-categories teachers gave relevance to the prescribed course units and considered fundamental the focus on the national curriculum programme defined for the “Environment Studies” in the fourth grade. By this way, various methodological suggestions were presented to be used in the classroom. However, other teachers proposed undefined methods, giving the idea that History teaching must be supported by a transdisciplinary approach and follow a sequential logic across the various schooling levels.

In the category “**Tacit Ideas**” all the teachers considered the exploration of pupil's tacit knowledge of utmost importance, although proposing no constructivist approach.

In the category “**Historical Empathy**” teachers didn't give much value to issues related to history. They redirected their answers to pupil's empathy with inquiry and its role to Historical understanding and motivation.

In the category “**Competences**” teachers defined what they meant by pupil's historical ability. It was evident a misunderstanding of the organisational logic of the basic schooling, showing a reduced knowledge about the whole school system, especially on the second and the third “cycle” levels.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Quadros	vii
Índice de Figuras	viii
Introdução	9
Capítulo 1 - O Estudo do Meio	14
1.1 – Importância do Estudo do Meio no Processo Ensino-Aprendizagem	15
1.2 – Breve perspectiva histórica	30
1.3 – O Lugar da História no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico	35
Capítulo 2 - Estudos Relevantes em Educação Histórica	45
2.1 – Estudos sobre Concepções de Alunos em História	46
2.2 – Estudos sobre Concepções de Professores em História	61
Capítulo 3 - Metodologia do Estudo Empírico	70
3.1 – Desenho de Estudo Empírico	76
3.1.1 – Questão de investigação	78
3.1.2 – Amostra	78
3.2 – Instrumentos de investigação empírica	81
3.2.1 – Questionário	81
3.2.2 – Entrevista	82
3.2.2.1 – Etapas do Estudo	85
3.2.2.2 – Estudo Exploratório	86
3.2.2.3 – Estudo Piloto	88
3.2.2.4 – Estudo Principal	89
Capítulo 4 - Análise e Discussão de Dados	91
4.1 – Procedimentos Metodológicos da Análise de Dados	92
4.2 – Análise de dados do Percorso Pessoal e Profissional dos Respondentes	94
4.3 – Concepções de Professores sobre o Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História: Análise de Dados por Categorias de Análise	97
4.3.1 – Categoria “Actividade Docente”	99
4.3.1.1 – Subcategoria “Conteúdos Abordados”	100
4.3.1.2 – Subcategoria “Metodologias Usadas”	102

4.3.1.3 – Subcategoria “Sequencialidade no Ensino da História”	118
4.3.1.4 – Subcategoria “Leccionação de uma temática Histórica”	120
4.3.1.5 – Subcategoria “Interdisciplinaridade”	122
4.3.2 – Categoria “Ideias Tácitas”	125
4.3.3 – Categoria “Empatia”	127
4.3.4 – Categoria “Competências”	130
Capítulo 5 - Reflexões finais	139
5.1 – Comentários Finais	140
5.2 – Implicações do Estudo para a Educação Histórica	146
5.3 – Sugestões para Futuras Investigações	148
Referências Bibliográficas	150
Anexos	157

Índice de Quadros

Quadro 1 - Situação Profissional _____	94
Quadro 2 - Anos de Serviço na Função Docente _____	95
Quadro 3 - N° de Anos de Leccionação no Estabelecimento de Ensino _____	95
Quadro 4 - Idade dos Professores Inquiridos _____	95
Quadro 5 - Percurso Profissional dos Professores Inquiridos _____	96
Quadro 6 - Continuidade Educativa _____	96
Quadro 7 – Leccionação dos docentes _____	96
Quadro 8 - Categorização _____	98
Quadro 9 - Conteúdos Abordados na Área Curricular “Estudo do Meio” _____	100
Quadro 10 - Propostas Metodológicas a Aplicar na Sala de Aula _____	102
Quadro 11 - Perfil do Aluno Historicamente Competente no Final do 1º Ciclo _____	131

Índice de Figuras

Figura 1 - Da Criança ao Aluno	22
---------------------------------------	----

Introdução

Tomando como pressuposto que cabe ao professor orientar os seus alunos para que estes construam conhecimento e tomem consciência da sua identidade pessoal e social, levando-os a uma participação na vida cívica de forma livre, responsável e crítica e formando cidadãos conscientes, o professor deve estar apto a um trabalho cooperativo com os seus alunos, trabalho esse, que não dispõe de “fórmulas mágicas” ou infalíveis. Assim, o docente deve ter iniciativa própria, abertura reflexiva à sua prática docente e à inovação educacional, repensando as suas práticas pedagógicas e adoptando uma atitude interventiva na prática docente, de uma forma ajustada à realidade educativa.

Desta forma, propusemo-nos iniciar esta investigação tendo em mente que o nosso percurso servirá, de algum modo, para compreender as Concepções dos Professores relativamente ao contributo que o Estudo do Meio pode proporcionar ao ensino da História.

O presente estudo enquadra-se no âmbito de uma Proposta de Projecto de Investigação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História.

A diversidade disciplinar da componente curricular do Mestrado permitiu-nos ter uma visão mais dilatada de diferentes realidades históricas e metodológicas de investigação que em muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho de investigação que desenvolvemos.

A escolha do tema de investigação – Que Concepções apresentam os Professores que leccionam o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História – prendeu-se principalmente com o facto de existir investigação escassa nesta área e teve como objectivo tentar compreender as Concepções dos Professores relativamente ao contributo que o Estudo do Meio pode proporcionar ao ensino da História, uma vez que esta área curricular é considerada não apenas uma área privilegiada pelo seu carácter globalizador, mas também, porque se assume com um importante papel no desenvolvimento de competências dos alunos, dentro de uma perspectiva construtivista de aprendizagem, como adiante justificaremos através de estudos elaborados por alguns investigadores da área.

Para a composição deste Estudo foi organizado um conjunto de seis capítulos abordando as seguintes temáticas:

O Capítulo 1 faz uma abordagem ao Estudo do Meio e está dividido em três sub-capítulos, sendo que num subcapítulo é abordada a importância do Estudo do Meio no Processo Ensino Aprendizagem, no subcapítulo seguinte é feita uma breve perspectiva histórica da área curricular de Estudo do Meio; o último subcapítulo aborda o lugar da História no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo 2 faz referência a estudos relevantes em Educação Histórica e está dividido em dois sub-capítulos: o primeiro versa os estudos sobre concepções de alunos em História; o segundo incide sobre Estudos sobre Concepções de Professores em História.

O Capítulo 3 faz alusão à Metodologia a utilizar, nomeadamente ao Desenho de Estudo, à Questão de Investigação, à Amostra, aos Instrumentos e às etapas procedimentais adoptadas nesta investigação.

O capítulo 4 faz referência à Análise e Discussão de Dados.

No capítulo 5 são elaboradas algumas Reflexões Finais acerca do estudo.

O capítulo 6 aponta algumas implicações do Estudo para a Educação Histórica.

Assim, iniciámos este estudo com uma abordagem teórica, onde se pretendeu mostrar o que alguns autores pensam sobre o contributo do Estudo do Meio e qual a importância desta Área Curricular para o desenvolvimento de competências e construção de aprendizagens pelos alunos

em outras áreas disciplinares e não disciplinares, a abordagem de uma breve perspectiva histórica, bem como o lugar da História no currículo do 1º Ciclo do ensino básico.

O segundo capítulo faz alusão a um enquadramento teórico com base nos vários estudos de investigação que têm sido realizados – no Reino Unido, nos E.U.A e em Portugal – no âmbito da Cognição Histórica situada, quer a nível de concepções de alunos, quer a nível de concepções dos professores.

O terceiro capítulo trata da metodologia que orientou o presente Estudo, iniciando-se com o desenho de estudo, a fase da selecção da amostra/participantes e, por último, os procedimentos adoptados na construção dos instrumentos a utilizar, precedida de uma pequena introdução, na qual é explicitado o tipo de Estudo, que é descritivo, predominantemente qualitativo. São apresentados os instrumentos utilizados: um guião de entrevista semi-estruturado e um questionário de caracterização.

São também apresentadas as questões de investigação para as quais este estudo procurou encontrar respostas.

A população contemplada para o Estudo Principal é constituída por quatro professores a leccionar o 4º ano de escolaridade em três escolas, respectivamente de meio rural e meio urbano, do 1º ciclo do Ensino Básico, do concelho de Braga e de Felgueiras.

Num primeiro momento foi realizado um Estudo Exploratório, o qual constou de uma entrevista de tipo fenomenológico realizada a vários professores, com o objectivo de recolher algumas questões, sobre a temática a desenvolver, para a elaboração do guião de entrevista, (Anexo1).

Num segundo momento, e com base em algumas questões elaboradas pelos professores no Estudo Exploratório, foi realizado um Estudo Piloto, (Anexo 2) que passou pela realização de entrevistas numa escola de meio têxtil rural, do concelho de Braga, a dois professores, ao tempo a leccionar o 4º ano de escolaridade, sendo que, esta escola e estes professores não integraram o estudo Principal.

Num terceiro momento foi efectuado um Estudo Principal, (Anexo 4), recorrendo-se igualmente à técnica da entrevista, em três escolas do concelho de Braga e Felgueiras, respectivamente de meio rural e urbano, sendo que uma das escolas é um estabelecimento de ensino integrado.

Neste contexto, com o Estudo proposto na presente investigação, pretende-se compreender se, e como, os professores que leccionam o 4º ano de escolaridade recorrem ao Estudo do Meio como forma de Aprendizagem, quais as matérias leccionadas, o uso que fazem das ideias prévias dos alunos e as metodologias que utilizam.

Nesta perspectiva, o estudo em questão, no domínio deste trabalho de Investigação – O Estudo do Meio como fonte de Aprendizagem no 4º ano de Escolaridade, do 1º Ciclo do ensino Básico – pretende ser mais um contributo para a Educação Histórica e centra-se na busca das Concepções dos Professores acerca da importância do Estudo do Meio como forma de aprendizagem dentro de um quadro de preocupações com um ensino de qualidade, significativo e renovado.

Capítulo 1

O Estudo do Meio

“Só um saudável e construtivo convívio entre áreas disciplinares diferentes pode proporcionar um trabalho efectivamente rigoroso e completo.”
Botão (1999).

1.1 – Importância do Estudo do Meio no Processo Ensino-Aprendizagem

Começamos por fazer referência à Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) que é bem clara ao estabelecer nos seus Princípios Gerais (art.2º) a importância da função formativa da educação que a escola deve proporcionar, designadamente no que se refere aos valores a promover e às dimensões cívicas e sócio-morais da educação escolar no seu todo.

O mesmo propósito aparece reforçado nos artigos 3º (Princípios Organizativos), 7º (Objectivos do Ensino Básico) e 47º (Desenvolvimento Curricular) da mesma Lei.

Concorrendo para estes objectivos explícitos na Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estudo do Meio, sendo uma área disciplinar específica do 1º ciclo do ensino básico, consagra, em conjunto com a História, segundo a análise curricular, um leque alargado de potencialidades, de sentido claramente formativo.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001), o Estudo do Meio é uma Área Curricular que promove o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que abarca todos os níveis do conhecimento humano, desde a experiência sensorial directa até aos conceitos mais abstractos; da comprovação pessoal até ao conhecimento através do

testemunho e da informação e da apreensão global do Meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram.

Por se tratar de uma área interdisciplinar e intradisciplinar, o seu carácter globalizador não pode dispensar os contributos específicos das várias ciências que a integram (História, Geografia, e Ciências Físicas e Naturais, entre outras), sendo de primordial importância a acção do professor na gestão do processo ensino/aprendizagem, principalmente na organização dos conteúdos a abordar, proporcionando aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas¹.

O Estudo do Meio é uma área que, pela sua especificidade, é entendida como um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado a vida e acção das pessoas.

Deste modo, Roldão (1995) encara o Estudo do Meio como uma área de abertura para o futuro e da qual, em larga medida, pode depender o sucesso dos alunos. Por esse motivo apela a todos os docentes uma reflexão crítica sobre esta área curricular e as práticas didácticas que lhe estão associadas em busca de uma desejável adequação aos alunos, com o objectivo de contribuir não somente para o seu empenhamento, mas também para o gosto e sucesso neste campo das suas aprendizagens iniciais na escola, que segundo Hohmann *et al*/ (1992:15), se inicia muito cedo: “ (...) A criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de reflectir sobre os seus próprios actos, de evocar a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-e-efeito, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos. (...) Está intensamente motivada para exercitar processos simbólicos (...)”.

Fernández (1994:207), vai mais longe quando afirma: “Los niños son seres sociales desde su nacimiento. (...) Pero además todo su sistema sensorial y perceptivo viene organizado para el aprendizaje y éste es especialmente estimulado por el contacto social.”

Seguindo este quadro de pensamentos reconhecemos que obter um conhecimento cada vez maior do aluno deverá ser a preocupação de todos os professores tornando-se, por isso, indispensável que este proporcione ao aluno oportunidades de se envolver em aprendizagens que partam do experimentalmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado,

¹ Desenvolvimento de capacidades instrumentais que levem os alunos à compreensão, actuação e explicação sobre o Meio de um modo consciente e criativo.

permitindo-lhe desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais eficazes para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo, pois o desenvolvimento da criança, segundo Sá (1989), citado por Granja, (1995) é uma interacção com o meio onde está inserida.

Também Freitas (1987), citado por Granja, (1995) afirma que da interacção com as pessoas, objectos e tudo aquilo que existe à sua volta, as crianças adquirem conhecimento resultante dessa interacção. Considera ainda que, apesar de cada criança possuir algo de semelhante com o de outras crianças, esta constrói um conhecimento único, uma vez que cada criança tem um modo próprio de se relacionar com o meio que a rodeia.

Nesta perspectiva, o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma melhor compreensão por parte dos alunos conduzindo à sua intervenção crítica porque, intervir criticamente, significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afectados pelo que acontece no meio e intervir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa e respeito.

Sendo assim, estudar o meio pressupõe, então, a emergência de componentes emocionais, afectivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela vivência de experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências específicas no âmbito da área disciplinar do referido meio, que a escola, enquanto espaço para a formalização do conhecimento, deve promover. Por esta razão, o currículo do Estudo do Meio deve ser orientado de forma aberta e flexível, de modo a proporcionar aos alunos, a concepção e desenvolvimento de projectos e a realização de actividades investigativas. Este tipo de experiências promove aprendizagens diversas no domínio cognitivo, ou seja, na aquisição de conhecimentos, nos métodos de estudo e estratégias de aprendizagem e no aspecto afectivo-social, como sejam, trabalho cooperativo, atitudes e hábitos.

Assim, o programa do Estudo do Meio deve ser encarado numa perspectiva de desenvolvimento de competências² a adquirir pelos alunos, não olvidando no entanto o papel do professor, enquanto responsável por todo o processo de ensino /aprendizagem, que assume a função de

² Aprendizagem construída pelo aluno, cabendo a este o papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse conhecimento.

facilitador e organizador de ambientes estimulantes de aprendizagens diversificadas e globalizadoras, já que o desenvolvimento das competências essenciais do Estudo do Meio passa pela sua inter-relação com as competências das outras áreas disciplinares e não disciplinares.

Botão (1999), citado por Fernandes (2002:12) afirma que “só um saudável e construtivo convívio entre áreas disciplinares diferentes pode proporcionar um trabalho efectivamente rigoroso e completo.”

Embora o programa se apresente por blocos de conteúdos segundo uma determinada ordem, o próprio documento (DEB, 1998) sugere que “deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio” (DEB, 1998:108) podendo “alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (M.E., 2001:76).

Nesta perspectiva, também Hohmann *et al* (1992:2) refere que, “o currículo não é um «pacote de medidas» preparado por uma elite de «peritos» e aplicado automaticamente por uma massa de técnicos de pedagogia; é antes um conjunto de ideias e atitudes que todos os que nele estão seriamente implicados utilizam como base do seu próprio pensamento e desenvolvimento.”

Na mesma linha de pensamento, Fernández, (1994:218) comenta que os professores têm a possibilidade de adaptar o currículo às necessidades de aprendizagem dos alunos: “Una de las estrategias que los educadores tienen a sua disposición para poder tratar los problemas de aprendizaje que plantean los niños son las adaptaciones curriculares”.

Desta forma, e segundo Roldão (1995:31), a área do Estudo do Meio tem potencialidades para operar como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, na medida em que esta área curricular oferece um conjunto de conteúdos temáticos, os quais permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas:

O conjunto de propostas curriculares corporizadas na Área do Estudo do Meio articula-se com princípios importantes definidos nos objectivos da Reforma curricular em vigor.

Constituem algumas das grandes finalidades da reforma (1) contribuir para uma aprendizagem activa em que o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento, (2) promover o desenvolvimento integral da pessoa nas

suas múltiplas dimensões e ainda, (3) fomentar competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania. Em qualquer destas vertentes, a área do Estudo do Meio assenta em pressupostos metodológicos de exploração activa da realidade e de descoberta (os próprios blocos temáticos organizadores intitulam-se sempre «À descoberta de...»), o que aponta para um trabalho com os alunos em que estes se envolvam com processos de aprendizagem activos, assentes em metodologias de descoberta, e apoiados em actividades intelectuais de construção de saber.

Assim sendo, a área do Estudo do Meio oferece potencialidades muito vastas que podem ser adequadamente desenvolvidas, no que concerne a uma aprendizagem activa³ à promoção do desenvolvimento integral da pessoa e ainda ao fomentar nos alunos competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.

Sendo o Estudo do Meio uma área privilegiada pelo seu carácter globalizador e assumindo um importante papel no desenvolvimento de capacidades dos alunos dentro de uma perspectiva construtiva de aprendizagens significativas, Rosário (2002) afirma que a aprendizagem, numa perspectiva construtivista, requer a construção de estruturas através da reflexão e da abstracção, não se resumindo esta, a uma ligação *estímulo-resposta*, mas sim, a uma construção individual por parte do aluno, no processo de aprendizagem. Neste pressuposto afirma:

Toda a acção educativa deve incidir sobre a actividade mental construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento e, obviamente, os significados associados aos mesmos sejam os mais profundos e holísticos possível. Podemos, pois, concluir que a intervenção construtivista se orienta para equipar o aluno habilitando-o a realizar, por si próprio, aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias educativas. No fundo, que o aluno “aprenda a aprender”. (Rosário, 2002: 15,16).

Arends (1995:4) vai mais longe ao afirmar que: “O ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionar-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo de modo a que a construção de significados possa emergir.”

³ Desenvolvimento de processos mentais em que o aluno se envolve, pondo em acção os seus mecanismos cognitivos e afectivos na aquisição ou construção de novos saberes.

Também Fernandes é de opinião que o professor deve apelar à criatividade, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, ao comentar:

A aprendizagem é esforço, muitas vezes sacrifício, pelo que se deve apelar à criatividade e à livre discussão de ideias, estabelecendo uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática, porque a escola, frequentemente, faz perder o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e a «penosa» construção do conhecimento. (Fernandes, 2002: 193).

Por esta razão torna-se necessário criar condições para que o aluno esteja concomitantemente empenhado na tarefa e encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento.

Assim, e como descreve Jesus (2000:37), “ A mudança do sentido da escola ou dos objectivos da educação escolar deve necessariamente ser acompanhada pela mudança no perfil do professor, que não pode ser mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes, facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando estes a aprender por si mesmos”.

Neste contexto, torna-se urgente unir todos os agentes do processo educativo, nos seus diversos níveis de actuação, levando-os a estabelecer um diálogo sobre o sentido da escola actual e, consequentemente, sobre o processo educativo utilizado.

Segundo Seabra, citado por Jesus (2000:32), “ dos professores depende, em grande parte, o êxito da reforma educativa, pois eles são os principais agentes. Desde que assumam a sua função com competência pedagógica e profissional, mas também com espírito de missão, em conjunto com as famílias e as instituições (...), morais e culturais da sociedade civil”.

Urge então, repensar a prática docente, de forma a adoptar uma atitude receptiva à do aluno, procurando uma adequação ao quadro em que este se movimenta, criando materiais e situações de aprendizagem a partir das realidades culturais do seu conhecimento, fazendo apelo ao tipo de competências que lhe são mais familiares como tradições, costumes, histórias, exemplos recolhidos na matriz cultural de origem do aluno, sem que para tal se percam de vista os objectivos de aprendizagem comuns que se propõem.

Nestas aprendizagens o professor é um auxiliar do desenvolvimento, sendo o seu objectivo principal promover uma aprendizagem construtiva por parte dos alunos.

Segundo Hohmann *et al*/ (1992), a actividade exercida num contexto social em que o professor seja concomitantemente, observador participante, atento e sensível vai permitir que o aluno se desenvolva em experiências que irão provocar o seu grau “óptimo” de desequilíbrio cognitivo e, consequentemente, o impulso de reestruturação cognitiva.

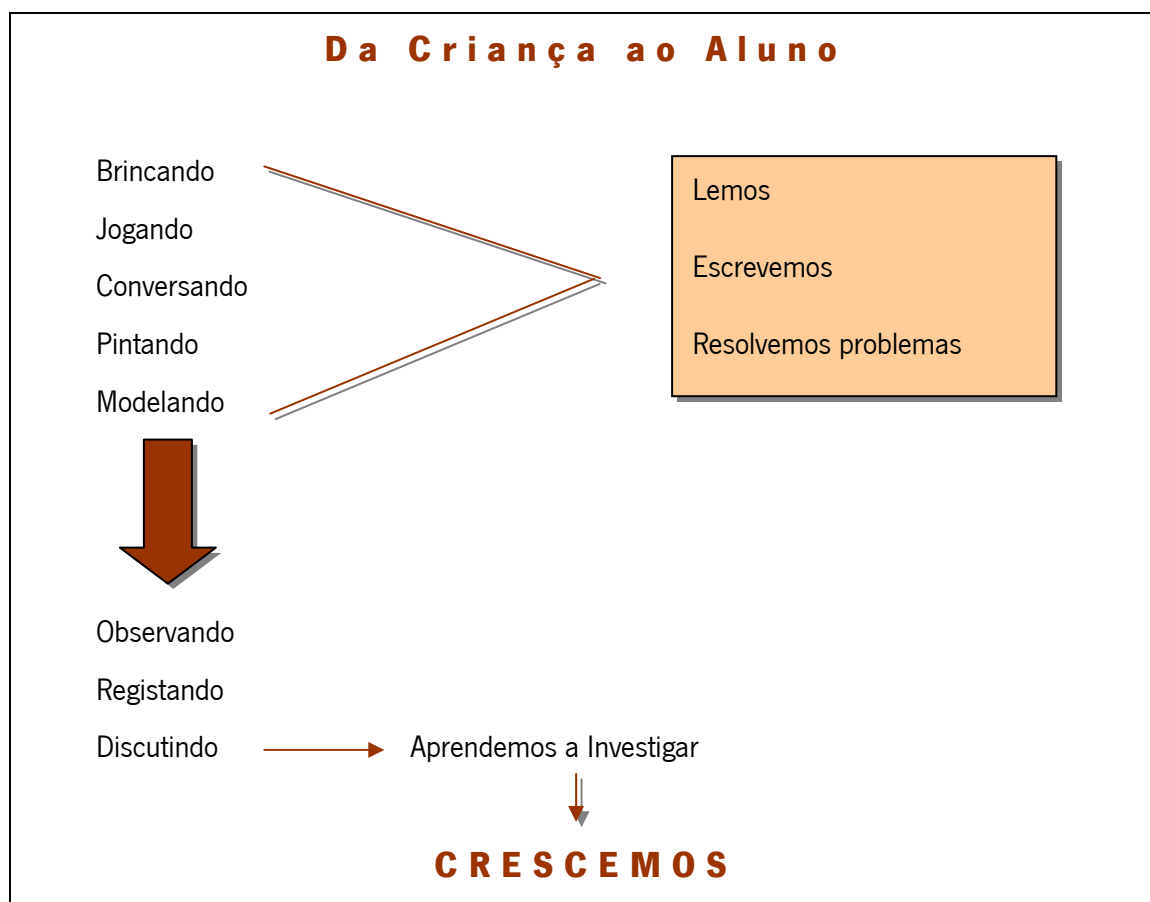
Assim, quando se concebe a aprendizagem como uma interacção de actos físicos e mentais desencadeados pelo próprio aluno, os interesses e capacidades deste consagram-se mais frontalmente, tornando a aprendizagem decisiva e duradoura, na medida em que esta aprendizagem for activa e directa.

Desta forma, e segundo a mesma autora (Hohmann *et al*, 1992:14): “As experiências activas e directas envolvem os sentidos e o sistema motor; habilitam a criança para a compreensão íntima mediante a qual ela pode adquirir novos conhecimentos por meios menos directos, quando tiver atingido um grau de maior maturação no desenvolvimento”.

Assim sendo, e comungando o pensamento de Hohmann *et al* (1992), o ambiente criado por uma metodologia activa, leva os alunos a tornarem-se responsáveis e autónomos. No entanto, para que uma criança possa crescer e desenvolver-se, tanto social como intelectualmente, possa experimentar diversas formas de agir e interagir sem que para tal se sinta censurada, abandonada e com medo do castigo, ela precisa do apoio de adultos que a façam sentir-se segura e apreciada, num ambiente caloroso e amigável.

Nesta perspectiva, também Fernández, escreve o seguinte: “Las necesidades básicas de protección, afectividad, atenciones corporales, aprendizajes y juegos impulsan al niño a integrarse activamente en el medio social”. (Fernández, 1994:207).

Nesta linha de pensamento, passamos a apresentar um esquema (Fig. 1) que, segundo Leitão *et al* (1993), sintetiza a aprendizagem construtivista, seguida nos primeiros quatro anos de escolaridade básica, da seguinte forma:

Figura 1 - Da Criança ao Aluno (segundo Leitão, *et al*, 1993:22)

No entanto, para que se verifique o processo de desenvolvimento da criança, patente nesta figura (Fig.1), o docente terá de reformular a sua referência e a sua relação pedagógica, ou seja, também ele, como agente do processo de ensino/aprendizagem, deverá elaborar um caminho a percorrer, recolhendo e analisando informação, reflectindo práticas pedagógicas, discutindo e trocando opiniões sistematicamente.

Todos estes aspectos devem ter em consideração que o professor observa, regista, discute e avalia a perspectiva de inovar na acção e pela acção.

Sendo a área do Estudo do Meio uma das mais abertas ao desenvolvimento de competências centrada no aluno como pessoa, vai desenvolver capacidades pessoais e sociais nos discentes através do espaço e da investigação, alargando os horizontes do conhecimento destes, pelo questionamento intelectual e físico do mundo.

O Estudo do Meio fortalece e promove o espírito criativo dos alunos por meio do estudo directo, melhora a prática pedagógica na sala de aula, utilizando um ensino interactivo que conduz ao sucesso.

Nesta perspectiva de acção pedagógica, os alunos problematizam e investigam, colocam hipóteses, pesquisam, recolhem e tratam informação, analisam dados usando os meios e instrumentos adequados para o efeito e encontram soluções que levam ou não à resposta adequada⁴ ao problema, a partir de temas e/ou questões geradoras de aprendizagens decorrentes da observação da realidade que lhes é próxima.

Neste tipo de experiência estão implicados saberes de carácter disciplinar e não disciplinar que previamente devem ser identificados, em conjunto com os alunos, formando, deste modo, uma teia onde estão presentes para além dos conteúdos cognitivos, os conteúdos procedimentais e atitudinais que se tem intenção de trabalhar. Este tipo de experiência pode, ainda, contribuir para uma mais eficaz gestão da sala de aula, prevenindo eventuais situações de indisciplina.

O Estudo do Meio possibilita a discussão de diversos materiais encontrados e a sistematização de uma síntese alargada que irá culminar num trabalho comum, único evolutivo e capaz de demonstrar o caminho percorrido numa aprendizagem de conceitos.

Todo o envolvimento que a turma tem de manifestar para desenvolver este trabalho, desde a planificação ao trabalho de pesquisa, ao estudo posterior, à organização de sínteses e finalmente à apresentação de trabalho final torna-se uma tarefa altamente motivadora e aglutinadora de interesses e vontades, permitindo, assim, que todos os alunos, desde os mais desenvolvidos aos de menos possibilidades participem e sejam úteis sendo por tal respeitados e aceites sem preconceitos, assumindo, desta forma, o Estudo do Meio, um relevante carácter integrador.

Permitindo esta área curricular, um conhecimento do ambiente natural e social, o aluno é solicitado a utilizar vestígios de outras épocas, como fontes de informação para reconstituir o passado, compreendê-lo e organizar o presente.

Assim, e recorrendo à observação directa e indirecta de vários tipos de actividades económicas, os alunos participam na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida, compreendendo os modos de actuação humana face às

⁴ A não obtenção de respostas adequadas obriga à procura de novos percursos para a consecução dos objectivos propostos.

características físicas do território, reconhecendo que as actividades humanas – primárias, secundárias e terciárias – são fontes de recursos para a satisfação das necessidades básicas do ser humano e para a melhoria da sua qualidade de vida.

O Estudo do Meio permite ainda a observação directa dos aspectos naturais e humanos do meio, bem como a realização de actividades práticas e trabalho de campo no meio envolvente à escola e ainda, o reconhecimento da importância da ciência e da tecnologia na observação de fenómenos.

Assim, e tal como é descrito no Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001:81):

(...) A aventura de partir à “descoberta” para conhecer o Meio – no sentido de saber pensar e actuar sobre ele – pressupõe o desenvolvimento de competências específicas em três grandes domínios que se relacionam entre si: a localização no espaço e no tempo; o conhecimento do ambiente natural e social e o dinamismo das inter-relações entre o natural e o social.

Deste modo, o aluno é levado a reconhecer e identificar os elementos espacio-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional, bem como, ao reconhecimento e utilização dos elementos que permitem situar-se onde vive, através da leitura de mapas, utilizando a legenda, para comparar a localização, configuração, dimensão e limites de diferentes espaços na superfície terrestre, quer relativamente a Portugal, quer à Europa e ao Mundo.

Efectivamente, todo este processo de ensino/aprendizagem que visa o desenvolvimento global dos alunos, quer a nível de aprendizagem de conteúdos, quer a nível de formação de personalidade remete-nos para uma reflexão sobre o significado de “educar”.

De facto, educar significa, não só alargar os horizontes, como também expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola, razão pela qual, o professor deverá proporcionar aos alunos o contacto com outras realidades e situações, não se confinando apenas aos estritos limites do seu meio local, sob pena de estar a limitar as experiências de aprendizagem, empobrecendo irremediavelmente a educação a que os alunos têm direito.

Assim, concordamos com a argumentação de Sarmento & Ferreira (1999), quando comentam que a aprendizagem escolar, cada vez menos se circunscreve ao espaço da sala de aula e à relação professor/aluno, concorrendo para ela, vários factores no processo ensino/aprendizagem, como sejam: diversidades de relações que se estabeleçam no interior da escola; relações com o seu meio físico e social e relações de vida das próprias pessoas e instituições da comunidade local, constituindo estas aprendizagens, um currículo oculto, sendo este, por vezes conflituante com o currículo escolar.

Segundo Granja (1995:1) “Os alunos quando chegam à escola trazem noções que adquiriram anteriormente e que, muitas vezes, diferem das noções científicas, não deixando, no entanto, de terem razão de existir”.

O mesmo autor (Granja, 1995) designa essas noções que os alunos adquirem antes de ingressarem na escola por *conceitos intuitivos*, *pré-conceitos* ou *conceitos alternativos*, sendo para tal, necessário e importante que o professor compreenda as dificuldades dos alunos na aprendizagem dos conceitos científicos, bem como os conceitos *prévios* que os alunos possuem em relação a determinados conteúdos programáticos.

Assim, o professor deve partir das ideias *prévias* do aluno para alargar os seus saberes, reunindo informações que após analisadas e organizadas lhes vão permitir construir conceitos, privilegiando uma aprendizagem activa que é executada pelo sujeito que aprende e não aquela que lhe é transmitida, de uma forma magistral (*magister dixit*), desenvolvendo a construção de conceitos, apelando à criatividade, à observação e análise do meio em que vive.

Reflectindo no pressuposto de que, no início da escolaridade, o aluno transporta consigo para a escola, um conjunto de concepções e saberes baseados no senso comum, como por exemplo, representações, disposições emocionais/afectivas e modos de acção próprios, os quais são esquemas de conhecimentos subjectivos e imaturos, sendo por isso, incapazes de captar a complexidade do meio, tal como este se apresenta à experiência humana, estas concepções vão chocar com os saberes e conceitos de natureza científica que a escola lhe apresenta.

No entanto, estes esquemas (a perspectiva egocêntrica e as explicações mágicas e finalísticas que são próprias do pensamento infantil) quando confrontados com outros mais objectivos, socialmente partilhados e decorrentes do processo de ensino/aprendizagem vão sofrendo

rupturas que abalam a visão sincrética da realidade, dando origem a um conhecimento cada vez mais rigoroso e científico.

Assim, segundo Moniz dos Santos (1991), citado por Roldão (1995), a partir das suas percepções, vivências e representações, os alunos são levados à compreensão, à reelaboração, à tomada de decisões e à adaptação de uma linguagem progressivamente mais rigorosa e científica, cabendo ao professor a tarefa de gerir este processo de ensino/aprendizagem, não só, tendo em conta essas *concepções alternativas*⁵, como também organizar, a partir delas, estratégias de mudança conceptual!

A mesma autora, (Roldão:2001), afirma que a estratégia se baseia na necessidade de promover um processo de “desconstrução” das concepções alternativas dos alunos, partindo da análise das justificações que eles lhes atribuem. Para que seja possível essa “desmontagem” das concepções alternativas que os alunos possuem é necessário criar situações em que estes sejam levados a testar as suas concepções e a descobrir situações de ambiguidade e dúvida perante situações que não podem ser explicadas por essa concepção tida como “verdadeira” levando-os à insatisfação das justificações dadas por esses mesmos conceitos. Desta forma, promove-se nos alunos a análise do seu próprio processo de evolução cognitiva (da concepção alternativa) à concepção científica.

Partindo do pressuposto de que de o ser humano pode aprender com a experiência dos outros, existe sempre a necessidade de fazer uma reconstrução e uma adaptação a contextos diferentes, a outros recursos, a outras competências, a outros limites, a outros valores.

Por esse motivo, é necessário garantir ao aluno que o conceito científico que progressivamente se vai contrapondo à concepção alternativa faça sentido para ele, e lhe seja compreensível para que o aceite como algo de plausível, assente em fundamentação coerente; ou seja, clarificar a maior utilidade e aplicabilidade do novo conceito confrontando-o com o conhecimento prévio, proporcionando actividades e situações em que os alunos possam aplicar as novas concepções adquiridas a diversas realidades e à própria vida quotidiana, garantindo a solução para um maior número de situações e problemas.

⁵ Representações do aluno construídas a partir do senso comum e da vivência empírica.

A partir da “desmontagem” dessas concepções tidas como “verdadeiras” é possível introduzir procedimentos conducentes à substituição progressiva da concepção alternativa pela concepção científica. Para “reconstruir” novos conhecimentos é necessário promover nos alunos uma adesão e entusiasmo pelos conteúdos de aprendizagem e pelas vivências que a escola irá proporcionar.

Neste contexto, a escola terá de proporcionar uma igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, não ser reprodutora, mas tão-somente produtora de efeito, independentemente das condicionantes sociais.

Pela sua especificidade social, moral, cultural e educativa, a escola tem terreno aberto ao renascer de investigações que visam aumentar a qualidade de ensino, uma vez que estas devem ser cada vez mais abertas e globais, necessitando também de conhecer e inter-relacionar-se com o seu próprio meio.

Desta forma, formar o aluno, qualquer que seja o grau de ensino em que se insira, é levá-lo a estar apto a um trabalho cooperativo, torná-lo capaz de iniciativa própria, prepará-lo para agir como cidadão de pleno direito, levá-lo a dar o máximo de si próprio, torná-lo um catalisador em torno do espírito crítico, de reflexão e construção constante.

Numa época em que os *media* e as novas tecnologias de informação transformaram o nosso planeta numa aldeia global, a escola assume um papel decisivo no que concerne à introdução de projectos disciplinares e multidisciplinares com vista à (des)construção, compreensão e reestruturação de modelos conceptuais e metodológicos de formação/acção.

Fazendo jus à área do Estudo do Meio como sendo uma das mais abertas às novas tecnologias, esta vai permitir ao aluno a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em situações diversas, a resolução de problemas, trabalhos cooperativos, trabalhos individuais, o desenvolvimento de actividades investigativas, situações variadas de comunicação e a elaboração de projectos.

Tudo isto se prende com a preocupação da promoção de um ensino activo e, por consequência, problematizador, em que os alunos são estimulados a pensar e a reflectir, desenvolvendo apropriadamente o pensamento reflexivo, e não pela transmissão de conhecimentos que conduz à passividade intelectual em que as aprendizagens não adquirem significado.

Segundo a opinião de Rosário (2002), actualmente, o ensino deixou de ser encarado como uma transferência de informação para a memória dos alunos e o sucesso educativo deixou de ser sinónimo de classificações altas. O que pressupõe uma aprendizagem activa, um empenhamento do aluno e a transferência dessas aprendizagens para outras situações tal como defende Fernández (1994:218) ao afirmar que “não existe aprendizaje propriamente dicho sino existe transferencia de lo aprendido a otras situaciones similares, ajenas al contexto de la enseñanza”.

E, porque a observação, a compreensão e a reflexão de determinados factores no meio ambiente são importantes para o desenvolvimento de capacidades promovendo no aluno um espírito crítico, facilitando e estimulando as aprendizagens e ainda favorecendo a atenção e motivando os alunos, leva-nos para um outro caminho de ensino/aprendizagem, que se reporta à observação «*in loco*» – as visitas de estudo – privilégio da área curricular do Estudo do Meio, proporcionando a saída da sala de aula para o terreno, confrontando os alunos com a “descoberta” do meio envolvente, proporcionando-lhes a utilização dos sentidos interagindo com os seus conhecimentos prévios.

As visitas de estudo são uma estratégia activa e integradora desta área, possibilitando uma abertura ao meio circundante e, por conseguinte, aumentando a motivação dos alunos.

A este propósito comenta ainda o mesmo autor (Fernández, 1994:231): “La observación aporta a los niños respuestas, inhibe o desinhibe conductas, al ver los efectos que éstas causan en los demás; facilita y estimula. (...) La observación favorece la atención del niño y le motiva”.

No entanto não deve ser esquecido o papel do professor na preparação conjunta das mesmas com os alunos, definir os objectivos das visitas de estudo, prever a recolha de materiais, a recolha de informação e o seu tratamento.

As visitas de estudo colocam os alunos em interacção uns com os outros, possibilita o trabalho individual, em pequeno ou grande grupo, e ainda lhes proporciona oportunidades de após a recolha de materiais, analisar e classificar os mesmos e organizar sínteses.

Desta forma, procura-se desenvolver nos alunos um conhecimento em acção permitindo-lhes tomadas de decisão face a situações problemáticas da sua realidade, proporcionando, deste

modo, aprendizagens significativas em que eles se sintam elementos participativos no processo ensino/aprendizagem.

Assim, todos os pressupostos, quer a adopção de práticas pedagógicas que estimulem a construção do saber e a sua utilização por parte dos alunos, quer o desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual que contribuam para formar a consciência cívica que preparará o aluno para uma intervenção responsável na vida colectiva, estão contidos nos princípios, objectivos e orientações metodológicas dos novos programas, cabendo ao docente a tarefa de os planificar e orientar.

Recordemos ainda, o que escreve Santos, (citado por Félix *et al*, 1996:35). em relação ao desafio que é provocado ao aluno:

“(...) Formação para a cidadania, proporcionando ao cidadão comum conhecimentos e oportunidades que o capacitem a lidar efectiva e funcionalmente com problemas e noções, quando eles surgem no decorrer dos dias, em situações diversas, materiais, mas também afectivas, sociais, culturais e éticas”.

1.2 – Breve perspectiva histórica

Segundo Roldão (1995) foi na Europa e nos Estados Unidos que se construiu e solidificou uma área curricular abrangente, vocacionada para o estudo e compreensão da realidade envolvente, na perspectiva de uma intervenção social e cívica futura, vulgarmente designada por *Social Studies*. Desde o início da escola pública que, nos Estados Unidos, se constituiu a área dos Estudos Sociais como uma área curricular relevante pela importância de que se revestia, ou seja, para sustentar as diversas identidades de que as populações emigradas para o novo continente eram portadoras pretendia-se a assimilação dos alunos a uma matriz social e nacional que fosse agregadora.

É nos Estados Unidos que a tradição dos Estudos Sociais se enraíza mais, tendo o tipo de currículos propostos assumido uma lógica de alargamento progressivo («expanding horizons curriculum») a partir das realidades observadas e experienciadas no meio próximo, *locus* privilegiado de estudo e análise nesta disciplina, por isso convertido em ponto de partida «obrigatório» da progressão do estudo da realidade social e ambiental.

O facto de grande parte das escolas americanas estarem situadas em cidades de pequena dimensão, ou em pequenas comunidades rurais, onde a socialização era pretendida, justifica a razão da estruturação dos currículos de Estudos Sociais por alargamento progressivo. A

incidência no estudo do meio próximo e da comunidade que é uma constante nos *Social Studies* nos países do norte europeu e Inglaterra está intimamente associado às concepções filosóficas e pedagógicas evidentes na tradição destes países, mormente o pragmatismo e o experimentalismo, os quais proporcionavam alicerces para se encarar a aprendizagem sob o ponto de vista de utilidade prática, baseada em metodologias de observação e experimentação, a desenvolver preferencialmente no meio local, visando um tipo de aprendizagem útil na vida prática, ligada à realidade do quotidiano, na qual se esperava que a maioria dos alunos viria a viver a sua vida de adultos e a exercer uma actividade profissional e cívica.

Assistira-se, por outro lado, no início do século XX a um considerável optimismo científico, apoiado nos progressos da ciência positivista do final do século anterior, onde as abordagens experimentalistas eram valorizadas. Era o «*hands-on-activities*», no qual o aluno é levado a desenvolver actividades exploratórias práticas, através da observação do seu meio envolvente e da realização de experiências. (Roldão, 1995).

John Dewey salientava as vantagens do meio próximo como forma preferencial de promover uma aprendizagem activa. Assim, segundo Roldão (1995:10):

A descrição de Dewey do desenvolvimento “progressivo” da aprendizagem, definindo o “saber como fazer” como o primeiro passo necessário no processo de aquisição de conhecimentos, dá origem a uma noção determinada e algo restrito de aprendizagem activa. A afirmação incontroversa de que a aprendizagem é sempre um processo activo e a pressuposição discutível de que tal actividade ocorre principalmente ou exclusivamente “através do fazer” surgem nos documentos curriculares como se fossem equivalentes (...) Segundo esta perspectiva as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstracção ou reflexão, deviam explorar fisicamente o meio local para se compreenderem “a si próprias e ao mundo”, deveriam adquirir conhecimentos sobre a comunidade local antes de obterem informações sobre diferentes mundos e povos.

A mesma autora (1995) afirma ainda que, uma outra vertente teórica, associada à complementaridade do meio próximo, se associa a uma concepção de educação dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade, para a qual se considerava que esta área podia constituir um instrumento formativo essencial, especialmente nas primeiras décadas do século em que as ideologias progressistas, acentuavam a crença

optimista na escola como agente de transformação da sociedade na via de uma maior justiça social.

Uma outra linha de cariz mais sociológico, acentua a importância do estudo do meio local. Trata-se de desenvolver no aluno competências de análise da sociedade em que está integrado, pois a comunidade local funciona como um laboratório em que se podem exercitar mais facilmente as competências de acção e ensaiar modos de intervenção.

Também, pelas décadas de 1960 e 1970, alguns movimentos curriculares que gozavam de larga influência nos países anglo-saxónicos, na América e na Europa, acentuaram o enfoque localista atribuído às áreas curriculares em análise. O caso, por exemplo, do *Academic Reform Movement*, sob a liderança de Jerome Bruner, no início da década de 1960, nos Estados Unidos, visava a promoção das competências científicas dos alunos nos vários domínios do saber, defendia, na aprendizagem escolar, a adopção dos conceitos, estruturas e métodos das disciplinas científicas.

Assim sendo, todas as actividades de pesquisa, a descoberta, a prática de observação e da experimentação se deveriam centrar na realidade envolvente, esta directamente experienciável pelo aluno.

No que concerne ao caso específico de Portugal:

(...) Não há qualquer referência ao ensino da história, na legislação pombalina relativa às «escolas menores» (...), informalmente os professores aproveitariam as circunstâncias do seu ensino, elementar ou um pouco mais avançado, para apresentar os «exemplos» da história, ou seja os referentes à «história pátria» ou à história de «Antiguidade», à «história profana» como à «história sagrada». (...), Em 1772, aquando da reforma da Universidade foi criada a cadeira de História. (...) Em 5 de Março de 1805 foi criada nos «estudos menores» a disciplina de História Universal e Pátria. Normalmente o professor de Retórica era também professor de História. (Torgal *et al*, 1996:433).

O mesmo autor afirma que, depois de 1820, é com as reformas da instrução pública de 1930 que começa a aparecer a referência explícita ao ensino da História, quer ao nível das «escolas primárias»⁶, quer ao nível dos «liceus».

A História era entendida como uma «arte» ao serviço da formação da «cidadania». A noção de «Instrução Pública», como elemento fundamental em prol do progresso dos povos criada no Iluminismo e consolidada com a revolução liberal, apontava, naturalmente para a ideia de que o ensino da história era uma das áreas mais importantes para a formação moral e cívica do cidadão. (Torgal *et al*, 1996:434).

Segundo Torgal *et al*, (1996), em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães, promoveu importantes reformas da instrução e decretou o «Regulamento Geral da Instrução Primária», onde é explícito no artigo 1º que a instrução primária compreende a leitura, a escrita e os elementos da gramática portuguesa, aritmética, desenho linear, civilidade, moral, religião, direito político e algumas noções de História e Geografia, sendo que, estas noções se vão repetir ao longo de várias reformas do *ensino primário*.

Durante o governo setembrista de Passos Manuel volta a ser aprovado um “Plano da Instrução Primária”.

Durante a República formou-se uma classe de professores onde imperava o espírito democrático e laicista e as concepções de uma pedagogia prática de «escola nova».

Tal como escreve Torgal *et al*, (1996), apesar do relativo atraso da História do nosso país, a História do ensino da história sofreu nos últimos anos um raro desenvolvimento, devendo-se este facto ao debate que a História tem propiciado após o 25 de Abril de 1974 pois, só a partir de então, se poderá falar de liberdade de expressão.

Vários estudos têm sido realizados no nosso país, mas só nalguns casos as pesquisas dizem respeito directamente à História, ou ao ensino da História.

A investigação em Portugal ainda não atingiu os níveis de desenvolvimento ou de organização de outros países, mas tem já alguma dimensão. O caso mais significativo com espaço representativo a esta temática diz respeito à Associação de Professores de História. O tema de

⁶ Designação actual – 1º ciclo do ensino básico

ensino, numa perspectiva histórica e de reflexão sobre o presente e o futuro, passou a ser dominante (Torgal *et al*, 1996).

Na década de 1960 foram iniciadas modificações significativas nas práticas de ensino, já na fase da “primavera marcelista” bem como no Quadro da Reforma de Veiga Simão. No entanto, é no pós 25 de Abril que assistimos a alterações fundamentais, com metodologias activas centradas na pesquisa documental no que concerne à aprendizagem da História de Portugal no “Ensino Primário”.

Roldão (1999:25) refere que: “ as décadas seguintes caracterizaram-se por uma gradual sistematização desta diversidade de focos de mudança, que culminou na reforma curricular de 1989/90”.

É nos inícios da década de 1990 que surge na Reforma do Sistema Educativo um ensino que tem como tema central o «Estudo do Meio» que, no contexto de uma área de «intercepção de todas as áreas do programa», procura levar o aluno à descoberta de si próprio, dos outros e das instituições em que se integra, dos materiais e dos objectos, do meio natural.

Segundo Torgal *et al*, é neste contexto da «descoberta dos outros e das instituições» que se estuda o «passado do meio local», o «passado nacional» e os «símbolos nacionais». (Torgal *et al*, 1996).

“É verdade que ninguém pode viver o passado, mas também é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o passado”.
(Félix *et al*, 1996:17).

1.3 – O Lugar da História no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Segundo esta linha de pensamento, entendemos que seria audaz pretendermos que os alunos interiorizassem toda a História, no entanto é pretensão de qualquer professor que o aluno compreenda como funciona o conhecimento do passado histórico.

Entendemos também que o estudo da História é fundamental, na medida em que o seu objectivo é proporcionar aos alunos uma adequada compreensão do seu passado, não somente como ser humano, mas também como cidadão, tal como afirmam Barca & Gago (2000:5).

Segundo a opinião de Roldão, o passado constitui tópicos potencialmente atractivos e proporcionadores de aprendizagens significativas e relevantes. Estas aprendizagens tornam-se extremamente sugestivas para os alunos pois facultam-lhes uma primeira abordagem de realidades que, apesar de distantes no tempo e no espaço, lhes são próximas no imaginário e no emocionalmente vivido:

(...) O contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, eles próprios, em factores de construção de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo. (Roldão, 1995:19).

Segundo Fontana, “ De entre todas as ciências sociais, a História tem o privilégio de ser a que maiores serviços pode render, porque é a mais próxima à vida quotidiana e a única que abarca o humano na sua totalidade”(citado por Félix *et al*, 1996:18).

A História oferece aos alunos um espaço aberto à projecção do seu mundo interior em que o real (pessoas e situações) é caracterizado em oposições binárias (bons/maus, tristes/contentes), à identificação de referentes significativos, à construção progressiva de um sentido de memória e identidade, por este motivo ela deverá fazer parte dos currículos desde os primeiros níveis de ensino, como refere Egan, citado por Félix *et al* (1996).

Pluckrose (2000:19) defende que a História merece um indiscutível lugar no currículo das nossas escolas. É importante que os alunos compreendam o presente no contexto do passado, fundamentando o seu interesse “pelo que se passou”:

Este interés por el género humano apunta quizá a la razón por la que la historia como asignatura merece um lugar indiscutido en el curriculum de nuestras escuelas primarias. Para los niños pequeños es importante comprender el presente en el contexto del pasado, fundamentar su interés innato por “lo que pasó”.

Sendo a História uma disciplina que desenvolve o espírito e a imaginação, comunicando um conjunto preciso de conhecimentos, permitindo aos alunos compreender diferentes pontos de vista, ela deverá estar presente em todos os níveis de educação escolar, ou seja, todos os alunos deverão estudar História, pelo facto de esta conter um valor que não pode ser veiculado por nenhuma outra. Assim, devem usar-se plenamente todos os métodos activos de ensino desta disciplina, segundo opinião dos especialistas do Conselho da Europa, (Strasburgo, 1994, citado por Félix *et al*, 1996).

O melhor contributo da História para a educação e cidadania não se confina ao conhecimento mecanizado de situações do passado, tal como afirmam as autoras, Barca & Gago, mas sim:

(...) num exercício sistemático de reflexão crítica sobre fontes históricas diversificadas nas suas perspectivas e com mensagens com pontos de vista divergentes e não somente como fontes de diferente natureza (...) A disciplina de História contribuirá decisivamente para a formação do aluno que, como cidadão, lida com pontos de vista diversos numa sociedade cada vez mais plural e multicultural.” (Barca & Gago 2000:5).

A disciplina de História assume uma grande importância no que concerne à formação geral dos cidadãos, por esse motivo, ela tem estado presente em todos os currículos dos diferentes níveis de ensino dos vários países europeus.

Assim, e em relação a Portugal, esta preocupação encontra-se expressa na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 47) ao determinar a inclusão de uma área de formação pessoal e social nos planos curriculares do Ensino Básico, prevendo quatro estratégias para a sua operacionalização: estratégia transdisciplinar, multidisciplinar, disciplinar e estratégia de complemento curricular.

Detenhamo-nos então, e, porque é propósito deste capítulo, na presença da História no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva da dimensão formativa da História enquanto conteúdo de aprendizagem.

Segundo Félix *et al* (1996) foram identificados e analisados os conteúdos programáticos da área do Estudo do Meio com relação aos da História e Ciências da Natureza, numa perspectiva de análise vertical dos currículos dessas áreas disciplinares, embora elas se incluam no 1º ciclo em termos de integração horizontal, encontrando a sua maior justificação para tal, dado que é através dos conteúdos programáticos leccionados por esta disciplina que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em constante mudança. A mesma autora (1996) afirma ainda que a área do Estudo do Meio se assume como uma área convergente, ou seja, uma espécie de área nuclear que poderá ser o motor das restantes, pois na natureza dos seus objectivos e conteúdos estão implícitas as quatro grandes opções ou princípios orientadores do programa e que, pela natureza da metodologia que é específica do Estudo do Meio, actividades como de descoberta que conduzam ao conhecimento da realidade natural e social dos alunos e desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas, de aptidões, de atitudes e de valores são operacionáveis através de actividades desenvolvidas nesta área.

Nos Princípios Orientadores do Estudo do Meio está equacionado o modelo de ensino e aprendizagem que tem por centro o aluno, com os seus interesses próprios e os saberes que já adquiriu dentro e fora da escola, pressupondo um processo de construção do conhecimento partindo daquilo que está mais próximo do aluno para o mais afastado, sempre com o objectivo de aprendizagens significativas em que se pretende que o conhecimento seja feito pelos próprios alunos através de uma dinâmica e exploração fomentando uma atitude de descoberta e de

experiências que levem à construção do conhecimento de um modo activo, incluindo o papel da escola na formação dos futuros cidadãos.

Segundo Félix *et al* (1996) a orientação explícita de centrar as estratégias de ensino e o processo de aprendizagem no aluno, proporcionando-lhe aprendizagens significativas, diversificadas integradas e socializadoras parece ser o aspecto mais inovador do programa.

É certo que, na rubrica dos Objectivos Gerais do Estudo do Meio houve a preocupação de fazer uma abordagem histórica, principalmente, no que diz respeito, à integração de métodos próprios do ensino da História.

Assim, a articulação entre os ciclos de ensino torna-se importante, na medida em que o que o aluno domina num ciclo deverá ser pré-requisito para o ciclo seguinte, quer ao nível dos instrumentos da aprendizagem, quer dos conteúdos.

Nesta perspectiva, a área curricular do Estudo do Meio, pela sua natureza, adequa-se ao desenvolvimento de actividades relacionadas com o ensino da História e o conhecimento do passado, nomeadamente através da construção de narrativas pelos alunos. E porque a estrutura narrativa constitui um guião mental importante, (o descrever uma situação, conhecê-la através do espaço, compreender nexos causais e as motivações das acções), esta requer um esforço de conceptualização na aprendizagem da História que, embora gradualmente, é necessário desenvolver nos alunos.

Assim, e segundo Roldão (2001), nas narrativas deve existir a preocupação central de organizar os conteúdos temáticos em forma de narrativa, tornando-os mais significativos e acessíveis aos alunos.

Por exemplo, pode ser sugerida aos alunos a desmontagem do tópico da narrativa escolhido em episódios mais curtos e, deste modo, em cada episódio desenvolve-se um pouco da acção. Relativamente a esse episódio, estrutura-se um conjunto de questões a investigar; “os conceitos-chave” a aprender; as actividades e tarefas que os alunos irão desenvolver para dar resposta às questões e deste modo, adquirirem os conceitos; o modo de organização do trabalho da aula; os recursos que vão ser necessários ao trabalho e os modos de avaliação da aprendizagem realizada.

Estes esquemas mentais que os alunos vão construindo e desenvolvendo de uma forma gradual de aprendizagem e, porque de uma forma gradual, pensamos que essas aprendizagens dever-se-iam iniciar nos primeiros anos de escolaridade, senão, no ensino pré-escolar, pois é desde cedo que a criança começa a descobrir o mundo que a rodeia.

Bruner chamou-lhe “currículo em espiral” afirmando que, à medida em que a espiral se desenrola, há que: “Repasar ideias básicas, apoyándose repetidamente en estas hasta que el alumno haya captado todo el aparato formal que las acompaña.” (citado por Pluckrose, 2000:67).

Desta forma, e assumindo o Estudo do Meio um carácter interdisciplinar e simultaneamente integrador na gestão do currículo do 1º ciclo, cabe ao professor organizar e gerir o processo de ensino/aprendizagem de modo a promover nos alunos o desenvolvimento de competências que integrem o saber, o saber-fazer,⁷ e o saber-ser⁸, assegurando e garantindo desta forma a qualidade das aprendizagens de todos os alunos M. E. (2001:84).

Segundo esta perspectiva, e no pensamento de Barca (2001), a planificação e a distribuição de conteúdos a longo, a médio e a curto prazo já não basta, pelo que se torna cada vez menos importante que todo o programa seja efectivamente leccionado dentro de um quadro temporal que o Ministério atribui.

A mesma autora, (2001:6) afirma ainda ser urgente que o docente dê um novo enfoque à sua actividade lectiva, perspectivando-a a partir do aluno:

(...) Urge dar um novo enfoque à nossa actividade lectiva, perspectivando-a a partir do aluno e da forma como ele concebe, conhece e estrutura a realidade histórica. Saber a forma como eles compreendem essa realidade é um passo decisivo para alterarmos a nossa concepção de programa, de recurso ou de estratégia de aprendizagem.

Entendemos, então, que a importante função do professor, enquanto agente participativo de construção do conhecimento histórico é enquadrar o aluno no plano dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social estimulando-o a

⁷ Procurando inculcar progressivamente no aluno as competências e as capacidades que o levem a tomar consciência das possibilidades destes métodos e da sua eficácia.

⁸ Desenvolvimento de atitudes e a tomada de consciência dessa dinâmica entre o eu e os outros.

construir o saber histórico, através da expressão de “ideias históricas” na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade, sendo essa construção do pensamento histórico progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas.

Para Félix *et al* (1996), os níveis etários mais baixos são os mais apropriados a situações de aprendizagem no que se refere à História local, fomentando a observação, o apreço pelo património e a construção de uma memória colectiva.

O ensino da História deverá promover não só a compreensão das características do mundo actual por meio do conhecimento dos seus antecessores, mas também através de contrastes históricos que levarão o aluno a integrar-se criticamente na sociedade em que vive, desenvolver o conhecimento e a compreensão da natureza individual e social do aluno, possibilitando o estudo de casos individuais que enriqueçam a sua experiência pessoal.

Pretende-se, assim, desenvolver no aluno as competências de análise, síntese e avaliação das situações e atitudes de tolerância e respeito pelos outros, bem como, promover o respeito e a valorização do património histórico-artístico, desenvolvendo a capacidade estética para ver o passado e apreciá-lo. Desta forma, a História ajudará os alunos a construir a sua identidade.

Também neste contexto a Área do Estudo do Meio tem o objectivo de desenvolver capacidades nos alunos, mormente, no âmbito da autonomia pessoal, da identificação com os grupos de pertença e de referência, da aquisição e prática autónoma de hábitos e no desenvolvimento de capacidades que estão na base do saber-fazer científico, como sendo: observação, pesquisa, procura de explicações e soluções para os problemas.

Considerando que o saber se constrói a partir das vivências dentro e fora da Escola, o meio familiar e a média fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas sobre a História.

O pensamento histórico envolve, concomitantemente, a compreensão de “conceitos substantivos” e a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico, tais como: fonte, interpretação, explicação e narrativa. As metodologias que os alunos experienciam veiculam uma determinada leitura destes conceitos.

A construção de inferências a partir de fontes diversas indicia uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade que é dinâmica.

No entanto, para que este processo se verifique é importante o papel da escola, tal como é referenciado no Currículo Nacional do Ensino Básico:

(...) Compete à escola explorar estas ideias *tácitas* e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico;

Não existe uma progressão linear e invariante da aprendizagem: embora o pensamento histórico tenda a evoluir com a idade, há crianças de 7 anos que, em contextos específicos, manifestam um grau de elaboração mental semelhante às de 14 anos e vice-versa. (M.E., 2001:87).

As competências específicas foram definidas a partir do que se considera como os três grandes núcleos que estruturam esse saber – Tratamento de Informação/ Utilização de Fontes e Compreensão Histórica, esta consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam, tais como temporalidade, espacialidade, contextualização e a Comunicação em História.

No que diz respeito à competência essencial da Compreensão Histórica, (temporalidade, espacialidade e contextualização), sendo esta de base conceptual, procura traduzir as dimensões fundamentais da construção do “bom conhecimento” em História, conhecimento esse, que permita ao aluno não só compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade. Para tal, o trabalho do professor será o de desenvolver linhas de exploração dos temas e subtemas de conteúdos, na perspectiva das competências específicas, no Tratamento de Informação e Utilização de Fontes como seja, a utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente – observar, inquirir, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, confirmar; a distinção de fontes de informação com diferentes linguagens – orais, escritas, iconográficas, gráficas, monumentos; a interpretação de fontes diversas em torno dos conceitos essenciais para a compreensão social histórica. (M.E., 2001:92).

Relativamente à dimensão da espacialidade, o aluno deve resolver situações que envolvam deslocamentos, localizações, distâncias em espaços familiares e por associação e comparação,

situar-se relativamente a espaços mais longínquos, relacionando-os através do estabelecimento de ligações de vária ordem.

No que concerne à dimensão contextualização, o aluno deve ser capaz de caracterizar modos de organização do Meio Físico e Social, identificar as marcas e alterações na Natureza provocadas pela actividade humana e compará-las em épocas históricas diferentes.

Assim sendo, o aluno do 1º ciclo do ensino básico atinge o desenvolvimento da compreensão histórica quando é capaz de localizar acontecimentos da história pessoal e familiar e da história local e nacional, quando sabe utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado e de reconhecer e utilizar no quotidiano unidades de referência temporal.

De salientar que, para a visão deste quadro de competências adquiridas pelos alunos, é indispensável o trabalho criterioso e consciente do professor, pelo que este terá de elaborar actividades e estratégias adequadas que assegurem um contexto favorável ao desenvolvimento nos alunos dessas dimensões da compreensão Histórica.

Estes núcleos de competências formulados a partir da análise dos programas do Estudo do Meio do 1º Ciclo emergem da necessidade de proporcionar aos professores um caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História, por parte dos alunos, no percurso da escolaridade básica, assumindo como objectivo, um enquadramento dos diversos elementos na perspectiva de uma gestão curricular mais equilibrada e aberta desses programas.

Efectivamente, valorizando-se a utilização relevante do conhecimento em harmonia com as necessidades e as situações torna-se fundamental a organização do ensino/aprendizagem em vectores claros e bem definidos, desde que, sustentado em experiências de aprendizagem específicas que possam favorecer aos alunos a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de uma forma criteriosa e adequada, contribuindo para o perfil de competências gerais.

Especificamente, no caso da História, a articulação com as competências gerais é feita a dois níveis. Assim, num primeiro nível quando essa articulação é directa e imediata entre a formulação das competências específicas da História e determinadas competências gerais, significando que, no contexto da História a operacionalização transversal dessas competências gerais materializa-se no próprio exercício das competências específicas. A articulação é

conseguida a um segundo nível, quando as competências gerais definem um ambiente de aprendizagem que pressupõe uma organização do processo ensino/aprendizagem centrada na acção/intervenção autónoma e relacional/cooperativa do aluno devendo enquadrar as experiências de aprendizagem, quer de carácter genérico, quer específico.

Dentro do quadro genérico da competência histórica, o perfil do aluno competente em História no final do 1º Ciclo do Ensino Básico deverá reunir um conjunto de condições que o levem à identificação, comparação e relação das principais características do Meio Físico e do Meio Social, bem como, à integração das noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo; à identificação de alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal; à aplicação na abordagem da realidade física e social e de técnicas simples de comunicação, bem como ao reconhecimento e valorização de expressões do património histórico e cultural próximo, manifestando respeito por outros povos e culturas (M.E., 2001).

Assumindo o Estudo do Meio um carácter interdisciplinar e simultaneamente integrador proporcionando a articulação horizontal com outras áreas curriculares, na gestão do currículo do 1º ciclo, cabe ao professor organizar e gerir o processo ensino/aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser*, assegurando e garantindo, desta forma, a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

Tal como afirmam Girerd & Bazin (1999:63):“É compreendendo como se faz o que se sabe fazer que se aprende a fazer coisas novas.”

Assim, um aluno competente no final do 1º ciclo deverá reunir um conjunto de competências que apontem para o respeito e a valorização de outros povos e outras culturas; a participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valorizando os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeitando os princípios básicos do funcionamento democrático; utilização de formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplicação de técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados, participação em actividades lúdicas de investigação e descoberta e utilização de processos científicos na realização de actividades experimentais; reconhecimento de mudanças e transformações no homem e na sociedade e através desse conhecimento interpretar e compreender diferentes momentos históricos, analisando criticamente algumas manifestações

de intervenção humana no Meio e adoptando um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico, bem como, identificação de alguns objectos e recursos tecnológicos, reconhecendo a sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adoptando uma postura favorável ao seu desenvolvimento. (M.E., 2001).

Capítulo 2

Estudos Relevantes em Educação
Histórica

Para compreendermos as Concepções dos Professores relativamente ao contributo do Estudo do Meio para o ensino da História, tornou-se pertinente debruçarmo-nos sobre os mais recentes estudos nesta área, quer estudos com alunos, quer com professores.

De facto, existe um vasto campo de investigação no âmbito da Cognição Histórica em diversos países, dedicados a este mundo fascinante das ideias, estratégias cognitivas e progressão do pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam História. Sobre ele nos iremos debruçar nos subcapítulos seguintes.

2.1 – Estudos sobre Concepções de Alunos em História

A primeira fase destes trabalhos tinha subjacente a concepção piagetiana de aprendizagem, procurando encontrar nas ideias dos alunos o caminho para avaliar a evolução e a maturidade do pensamento dos estudantes tendo em consideração as suas idades, fases ou estádios, sobre a disciplina. No entanto, o caminho aberto por estes trabalhos, nomeadamente de Hallam (1975) e Peel (1966) foi continuado, noutra direcção, por Thompson (1972), reforçando a importância de uma centração dos estudos na natureza específica da História e da exploração do pensamento histórico dos alunos.

As décadas posteriores foram pautadas por um progressivo distanciamento da teoria de desenvolvimento de Piaget, condizente com as próprias alterações dos quadros teóricos da Psicologia. Assim, as investigações posteriormente realizadas centraram-se em questões muito específicas da História – conceitos de empatia, fonte, evidência, metodologia, narrativa, explicação, intencionalidade, causalidade, procurando caracterizar as formas como estes conceitos surgem nos alunos e como se desenvolvem.

A pesquisa no domínio da cognição histórica situada tem a sua origem no Reino Unido, em finais dos anos de 1970, com estudos realizados por autores internacionalmente conhecidos, como é o caso de Dickinson, Lee, Booth e Shemilt.

Nesta linha, destaca-se nos anos de 1990, com o Projecto Chata, Peter Lee e os seus colaboradores que investigaram nos seus estudos empíricos as questões relacionadas com as ideias das crianças sobre a construção de diferentes narrativas, a empatia, as causas históricas e a evidência no ensino da História.

A grande preocupação destes estudos era perceber como se transformavam as ideias históricas dos alunos, contribuindo deste modo, para realçar o facto de que essa evolução se processava numa progressão, do menos, para o mais coerente, independentemente dos estádios de desenvolvimento cognitivo, cuja ordem de sucessão e invariância era defendida por Piaget.

No Reino Unido, na década de 1990, destaca-se o estudo de investigação realizado por Lee (2001) e centrado na pesquisa – Progressão da compreensão dos alunos em História – no âmbito da cognição histórica situada.

Lee (2001) pretendia numa primeira fase da sua investigação, abordar a importância da disciplina de História, na Inglaterra e no Reino Unido, seguindo-se um Projecto (CHATA) de Investigação no sentido de compreender a progressão da compreensão dos alunos em História. Para além de sublinhar a relevância de analisar as ideias tácitas dos alunos, Lee salienta a importância da progressão das ideias dos alunos e dos factores dessa progressão realçando ainda a importância de se manterem e aumentarem os estudos de cognição histórica.

Constatou-se, ainda, que surgiu em Inglaterra nos anos de 1960, o receio de que os alunos deixassem de estudar História, uma vez que o currículo existente à época era descentralizado o

que levava a que optassem muito pouco por esta disciplina. Por este motivo, tornava-se urgente inverter esta situação.

Foi com o Projecto Inicial (13-16 anos) que se pretendeu inverter esta situação, procurando mudar a ideia que os alunos tinham da História⁹. O Projecto iniciou-se com um diminuto grupo de escolas, o qual foi crescendo, percorrendo toda a Inglaterra e ao qual aderiram mais de um terço das escolas Inglesas.

O trabalho era realizado por grupos de professores procurando fazer da História uma disciplina séria, daí nascendo novas concepções e práticas, encaminhando os alunos a trabalhar com as fontes directas e o conhecimento do contexto que as enquadra, não dando apenas e só, importância aos conceitos substantivos, mas também realçando outro tipo de conceitos, “os conceitos de segunda ordem” como narrativa, relato e explicação, uma vez que estes, afinal, dão consistência à História.

Assim, este Projecto levou os alunos a “cultivar” o gosto pela História, encarando-a como uma disciplina difícil mas interessante sem quererem desistir dela. Tornar a disciplina de História concomitantemente interessante e séria era, afinal, o objectivo do estudo.

Relativamente ao Projecto CHATA, este tinha como objecto de estudo investigar as ideias das crianças sobre narrativa em História, pois se elas estiverem erradas acerca da Natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. As narrativas funcionaram como um meio e não como objecto de estudo. Um dos objectivos deste estudo era tentar perceber como é que os alunos compreendem a variedade de narrativas, a empatia histórica e a evidência.

Para o Projecto foi utilizada uma amostra de crianças dos 6 aos 14 anos, estando presente a participação de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias.

Utilizou-se como instrumento, o inquérito, realizado em várias fases, para que se pudessem obter respostas ao nível da compreensão de causas em História, da empatia histórica, da objectividade da pesquisa histórica da evidência e da narrativa.

Para a recolha de dados foram adoptados vários procedimentos, tais como:

⁹ Era afinal, este o objectivo do estudo: tornar a disciplina de História interessante e séria.

- Apresentação de duas versões diferentes da mesma questão;
- Realização de três conjuntos de tarefas, pelos alunos;
- Calendarização da recolha de dados;
- Utilização do mesmo tipo de questões para todos os alunos;
- Utilização de testemunhos diferentes com diferentes opiniões;
- Realização de tarefas escritas e entrevistas.

Partindo da análise das duas versões, foi colocada aos alunos a seguinte questão: “Como poderia haver diferenças ao contar-se a mesma história?”

Para codificar os dados desta pergunta o investigador apresenta um quadro com cinco categorias: “ natureza da história”, “autor”, “diferenças de factos”, questões de conhecimento” e “a mesma informação”, descrevendo os seguintes resultados:

- As crianças mais novas situaram-se mais no paradigma da observação directa com ideias menos elaboradas.
- Os alunos mais velhos deram respostas mais elaboradas.
- Foram encontradas mais duas categorias neste estudo – “autor” e “natureza da História”.

Com este estudo constatou-se que há alunos mais novos (7/8 anos) que já possuem um pensamento tão elaborado como os alunos de 14 anos. Este pensamento que não se situa apenas nos conceitos substantivos mas ao nível da natureza da História, da selecção, colocando-se ao nível dos conceitos de segunda ordem, essencialmente de natureza interpretativa, compreensiva, explicativa e não meramente descritiva.

Por último, Lee (2001) alerta para o cuidado a ter com a apresentação de muitas perspectivas em simultâneo, por vezes o facto de serem demasiadas confunde os alunos, assim como a apresentação de material não dever ser excessivo.

Desta forma, em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”.

Na sequência desta pesquisa histórica foram colocadas algumas questões de investigação tais como: Quais as ideias que as crianças trazem para a disciplina de História? Que conceitos e imagens a História fornece às crianças?

Os resultados desta investigação – Projecto Chata – provocaram uma mudança no âmbito desta disciplina, surgindo novas ideias sobre o ensino da História.

Pretendia-se assim, perceber a forma como as crianças aprendem, as mudanças de ideias operadas nas mesmas e a compreensão dessas mudanças.

Através deste Projecto, constatou-se que para se compreender a História é necessário falar de situações específicas do passado (cognição histórica situada) e promover a sua interpretação. Assim se compreende a preocupação crescente dos ingleses, não só com os conceitos substantivos, mas também com os conceitos de “segunda ordem” (narrativa, relato e explicação) que dão consistência à disciplina. Perante esta situação, torna-se urgente investigar as ideias das crianças no sentido de esclarecer as questões erradas que possam existir cerca da natureza da História.

Também Barton (2001) fez um Estudo sobre “ Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos”, nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte.

O investigador salienta a importância da exploração da compreensão histórica dos jovens e suas implicações para o ensino. Realça ainda, a conveniência de o professor ter uma ideia de como os alunos chegam até ele.

Segundo o autor, as crianças tentam compreender a informação histórica desde muito cedo, através das suas vivências, apesar disso, ele coloca em questão, “qual a sua compreensão?”

Barton (2001) corrobora a ideia de Lee (2001), demonstrando particular interesse, no que concerne à maneira como os alunos compreendem a História, mormente, “o que aconteceu” e “como aconteceu”. No entanto, a sua investigação difere um pouco da de Peter Lee, na medida em que Barton põe a tónica na questão, “qual a ideia das crianças acerca da mudança ao longo do tempo.”

Afirma ainda que as crianças entendem as mudanças das coisas, mas têm de ser interrogadas, para se expressarem sobre a forma como mudaram. É através da pesquisa que constatamos o que é que as crianças sabem; ou seja, a partir deste pressuposto, teremos uma imagem mais alargada das suas ideias em História.

Assim, apresenta um estudo sistemático sobre o pensamento das crianças em História. O investigador seleccionou uma amostra de 120 crianças, dos 6 aos 12 anos, em 4 Escolas dos Estados Unidos e 4 Escolas da Irlanda do Norte, (alunos de proveniência heterogénea católica/protestante, urbana e rural).

No que diz respeito aos instrumentos foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas. Quanto aos procedimentos foram feitas entrevistas em alunos de pares.

Como primeiro passo, o investigador procedeu à visualização por parte dos alunos de diferentes imagens, de diferentes épocas, tendo sido colocadas algumas questões.

Na análise dos dados, verificou três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e os alunos irlandeses.

A 1ª tendência foi classificada por “Progresso e Mudança”. O autor concluiu através das respostas dadas pelos alunos, de um e de outro país, que a ideia de progresso está mais presente nas crianças dos Estados Unidos e que na Irlanda existe sobretudo a ideia de que as coisas mudaram.

A 2ª tendência foi classificada por “Mudanças por questões individuais ou factores sociais”. Nesta tendência foi concluído que nos Estados Unidos os alunos atribuem as mudanças a pessoas individuais centradas no indivíduo e na Irlanda, a visão é mais social.

A 3ª tendência foi apelidada de “Evolução e diversidade das Mudanças”. Tendo em consideração esta tendência, o pensamento das crianças nos E. U.A., orienta-se no sentido de uma única linha que consiste numa melhoria em crescendo. Por outro lado, estas encaram a História como orgulho nacional, proferindo o termo “nós”, considerando o seu país como o local ideal para se viver. Por oposição, na Irlanda, as crianças admitem que podem existir no mesmo tempo realidades diferentes, não se verificando neste grupo de crianças a ideia de que a História evolua numa única linha. Ao contrário dos americanos, para as crianças irlandesas a História é

importante não para conhecermos os indivíduos, “nós” e a forma como nos movimentamos na sociedade, mas é importante sabermos como é que as pessoas viviam noutros locais.

Nos resultados obtidos nesta pesquisa, Barton verificou a existência de uma grande diferença a nível de Educação entre os alunos da Irlanda e dos E. U. A., que conduziu a formas diferentes de encarar a mudança em História.

Neste contexto, o currículo dos Estados Unidos centra-se na História Nacional e, como tal, as crianças tendem a aprender a História do seu país, dando relevância a pessoas singulares e líderes de movimentos civis. Por oposição, na Irlanda do Norte existe um currículo que se centra mais, por exemplo, no estudo das sociedades Pré-Clássicas e Clássicas.

Como conclusão, o investigador refere que existem grandes diferenças no ensino da História entre os estudantes da Irlanda do Norte e dos Estados Unidos, sendo que a educação é quem marca a forma como se pensa.

Em Portugal emerge agora este tipo de investigação científica, com um conjunto de estudos que já estão a ser realizados no sentido de compreender o pensamento histórico dos jovens.

Trata-se de investigação que se enquadra numa Perspectiva Construtivista da Aprendizagem, cuja questão central consiste em indagar “Como é que os sujeitos constroem as suas ideias”. Tais pesquisas têm revelado que as crianças e adolescentes realizam as suas aprendizagens com modelos conceptuais mais ou menos complexos, independentemente da faixa etária em que se encontram (afastando-se em parte da teoria piagetiana).

Assim, e dada a riqueza de informação “científica” que estas pesquisas contêm, fornecem pistas de grande importância para situações de aprendizagem que constituem um desafio cognitivo para os aprendentes, e não simples estratégias de facilitação.

É de salientar, neste contexto, a riqueza de significados múltiplos que os aprendentes constroem sobre a realidade, mesmo antes de qualquer situação de ensino formal. Contudo, tais significados são muitas vezes desprezados, o que contribui para desperdiçar um “capital” cultural precioso no sentido de transformar o senso comum em pensamento científico.

Pais (2002) coordenou a equipa portuguesa, que desenvolveu uma investigação quantitativa, no âmbito de um amplo projecto europeu – Os Jovens e a História – no que concerne à consciência

histórica dos jovens adolescentes, focalizando questões que, de alguma forma, estavam ligadas a conceitos de segunda ordem. Este estudo visava a obtenção de informações sobre atitudes fundamentais, sobretudo quanto à forma como o passado é interpretado, como o presente é compreendido e vivido e como o futuro é perspectivado.

Para esta investigação foi utilizado, como ponto de partida, um questionário fechado abordando questões sobre o significado da História e do seu ensino, bem como, sobre os objectivos e aspectos mais específicos, relativos a conceitos concretos da História.

O investigador seleccionou uma amostra de 1200 estudantes do 9º ano de escolaridade, tendo sido realizadas 1237 entrevistas.

Os resultados obtidos neste Estudo consubstanciaram-se na constatação da divergência entre História passada e a História representada, do papel desempenhado pela aprendizagem da História, bem como, pelas práticas pedagógicas na construção da consciência histórica e, finalmente, na constatação da existência de um enorme entusiasmo por parte dos jovens portugueses pela História, a par de uma certa ambiguidade, mormente, com questões relacionadas com democracia e colonialismo.

Ainda, no que diz respeito a Estudos realizados em Portugal, também Barca (2001) realizou um estudo qualitativo, de análise intensiva, em estudantes do 7º ao 11º ano de escolaridade, em escolas do Norte de Portugal.

O estudo versava a análise das ideias dos adolescentes sobre o carácter provisório da explicação histórica.

A amostra seleccionada foi constituída por alunos dos 12 aos 19 anos de idade (do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário), fazendo parte da amostra 270 alunos, de escolas do norte de Portugal. Os instrumentos utilizados neste estudo foram o questionário e a entrevista.

Quanto aos procedimentos, foram apresentadas quatro diferentes versões históricas sobre a questão: "Como se explica o domínio do oceano Índico pelos portugueses durante o século XVI?"

No que diz respeito aos resultados deste estudo, constatou-se que os adolescentes defendem ou rejeitam explicações, utilizando alguns critérios de consciência explicativa e de imparcialidade metodológica, salientando algum grau de sofisticação.

Segundo Barca (2001), os alunos de História podem e devem ser gradualmente encorajados a discriminar várias explicações do passado, sob critérios históricos, em vez da tradicional explicação única.

A investigadora afirma, ainda, que é de primordial importância trabalhar o multi-perspectivismo no sentido de enriquecer a relação histórica entre factos.

Dado que existem diferentes perspectivas com base nas mesmas fontes, a História só pode dar respostas provisórias. Esta característica peculiar da História deve ser transmitida aos alunos, alertando-os para o facto de que nem todas respostas sobre o passado têm a mesma validade.

Para desenvolver esta competência de multi-perspectivismo é necessário recorrer a uma diversidade de fontes e a materiais concretos, de forma a estimular o raciocínio dos jovens, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado. Desta forma, desenvolver-se-á nos alunos as competências de selecção e organização da informação, fundamentais num mundo dominado simultaneamente pela informação diversa e contraditória.

A análise qualitativa dos dados serviu como “patamar” empírico para a construção de um modelo de ideias dos alunos sobre a provisoriedade da explicação histórica, englobando a noção de multi-perspectivismo. Deste modo, procedeu-se a uma categorização das respostas em 5 níveis:

Nível 1 – A Estória - encontra-se no nível operativo descritivo e privilegia um raciocínio ligado à informação;

Nível 2 – A Explicação Correcta - encontra-se no nível explicativo, (restrito ou pleno) e as respectivas explicações versam sobre as noções de correcto/incorrecto, verdadeiro/falso, sim/não;

Nível 3 – Quantos Mais Factores Melhor - encontra-se no nível explicativo, havendo uma relação entre a explicação e fontes da evidência, predominando o critério de agregação de factores – história multifactual;

Nível 4 – Uma Explicação Consensual? - Encontra-se também no nível explicativo, valorizando a conjugação dos diferentes factores. Neste nível, a evidência é a forma de explicar, existindo isenção absoluta;

Nível 5 – Perspectiva - encontra-se no mesmo nível explicativo, causal/racional ou narrativo, valorizando-se a interligação de factores. Por sua vez, a evidência vem confirmar ou contestar a explicação, presidindo a este nível de pensamento critérios provenientes de neutralidade perspectivada.

Num Estudo realizado por Melo (2001), sobre “O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura”, a autora afirma que as ideias tácitas que os alunos têm acerca dos acontecimentos históricos funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas para inferir o conhecimento do passado (as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos).

Segundo a autora (2001), na área do Ensino das Ciências foram também realizados diversos estudos, através dos quais foram encontradas diversas características nestas ideias tácitas:

- são apoiadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos;
- são concebidas por processos primários de abstracção e problematização;
- muitas das ideias pertencem ao domínio das crenças enraizadas no universo cultural dos indivíduos e, por consequência, com perseverança de longa duração oferecendo um entrave a mudanças repentinas;
- a sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se afastarem e de exercerem auto-crítica;
- são fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.);
- os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenómeno científico em estudo;
- estas ideias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação/reprodução pacíficas.

Foi ainda comprovado que apesar de os alunos serem sujeitos a um ensino formal, estas ideias permanecem e que esta permanência é baseada em estratégias de carácter cognitivo que os

alunos desencadeiam quando confrontados com evidências que os obrigam a enfrentar as suas concepções como parciais, provisórias e tendenciosas.

Para justificar a escravatura na sociedade romana a investigadora elaborou dois objectivos:

- Cartografar as ideias tácitas dos alunos acerca da escravatura;
- Detectar quais as possíveis ligações entre este conhecimento tácito e a performance empática dos alunos sobre as pessoas do passado, abrangendo um contexto e tempo histórico específico.

Para este estudo foi seleccionada uma amostra constituída por três grupos de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, (12 – 13 anos) - 12+; (14 – 15) - 14+; (16 – 17) - 16+.

Relativamente aos procedimentos, a investigadora, na senda de atingir os objectivos atrás propostos, procedeu à formulação de duas questões mais focalizadas e operativas: “Quais as ideias tácitas substantivas que os alunos evocam quando tentam compreender as práticas sociais do passado?” e “Quais dessas ideias se constituem como generalizações funcionais para a compreensão dessas práticas?”

Para definir a focalização das ideias tácitas dos alunos acerca do conceito de escravatura foi seleccionado um conjunto de questões tais como: “a escravatura como instituição”; “as razões para a sua existência”; “as mudanças ocorridas”; “o comportamento humano dos agentes históricos envolvidos”; “o quadro mental do passado e dos seus agentes, julgamentos e projecção pessoal no papel de escravos e amos”.

Partindo destas áreas, foi orientado o desenho e conteúdo substantivo para a construção dos três instrumentos utilizados neste estudo: 1 – Entrevista sobre o Conhecimento Tácito Substantivo Histórico; 2 – Exercício Escrito de Empatia Histórica; 3 – Entrevista Pós – Exercício Empático.

No decurso deste Estudo, os dados recolhidos pelos instrumentos acima citados, foram analisados e considerados os três grupos de idades.

Pretendia-se encontrar evidência que possibilitasse delinear um Padrão de Ideias Substantivas sobre Escravatura.

Resultados do Estudo:

- No grupo de alunos *12 + anos*, as ideias são formatadas por estereótipos contemporâneos no que respeita à influência da educação e de outras variáveis sociais.
- No grupo de alunos *14+ anos*, a sua frequência diminui comparativamente à do grupo anterior, no entanto, no seu raciocínio preserva a interferência de imagens e valores contemporâneos.
- Relativamente ao grupo de alunos *16+ anos* são já encontradas diferenças significativas proporcionalmente aos grupos anteriores, apesar de os seus juízos de valor serem contagiados por crenças contemporâneas.

No que diz respeito aos dados recolhidos no Exercício Empático, estes possibilitaram a criação de um Padrão de Ideias Substantivas sobre a Escravatura Romana.

Assim, a investigadora concluiu este estudo afirmando que os alunos do escalão etário 12+anos tendem a ser influenciados por fontes icónicas oferecidas pelos *media*. Por outro lado, o grupo de alunos de 14+ anos compreende os comportamentos humanos do passado de acordo com o perfil idiossincrático dos agentes históricos, inserindo a variável do âmbito específico da situação, extrapolando por vezes estereótipos comportamentais e éticos actuais para o passado. Em todo este percurso, os alunos tentam já analisar a situação no seu contexto e tempo histórico específico, verificando-se a ocorrência da extrapolação de informação contemporânea para o passado, relativamente a valores e crenças. O grupo de alunos 16+ anos reconhece a existência de mudanças, realçando a necessidade de um tempo de longa duração para que algumas se tornem evidentes. Quando projectado em situações do passado, este grupo de alunos consegue empatizar com os agentes do passado.

Desta forma, a investigadora advoga que se deve cartografar o conhecimento tácito dos alunos e que este deve ser considerado apenas como o primeiro passo do professor. Por outro lado, devem ser propostas aos alunos tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber, de

forma a serem posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, confrontados com elas.

Gago (2001) realizou um estudo qualitativo de natureza descritiva com uma amostra de setenta e seis alunos do 5º e 7º anos de escolaridade com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, de uma escola do Norte de Portugal, com o objectivo de compreender as concepções dos alunos acerca da natureza da variância da narrativa histórica. No que concerne aos procedimentos adoptados neste estudo, a investigadora realizou, em dois momentos, a recolha dos dados empíricos tendo proposto aos alunos duas tarefas de “papel e lápis”, com pares de relatos históricos diferentes, inspirados nos materiais de Lee (1996) e Barca (2000a) em que o modelo apresentado propunha cinco níveis:

Nível 1 – Contar – a Estória ;

Nível 2 – Conhecimento – Narrativa Correcta;

Nível 3 – Diferença – Narrativa Correcta/Mais completa;

Nível 4 – Autor Opinião ou Narrativa consensual;

Nível 5 – Natureza – Perspectiva.

Segundo a investigadora, para os alunos no nível 1, as narrativas históricas são todas iguais, apenas utilizam palavras diferentes, o historiador é visto como um contador de histórias apresentando, por isso, uma compreensão fragmentada da mensagem; no nível 2 os alunos assumem que existem narrativas correctas ou incorrectas, a justificação apresentada pelos alunos para a existência de narrativas diferentes é a de que existem lacunas na informação, o passado é encarado como algo estático; no nível 3 os alunos demonstram uma compreensão de mensagem restrita e global, existem diferentes narrativas históricas; no nível 4 a explicação dada pelos alunos acerca da existência de diferentes narrativas deve-se ao facto dos autores também serem diferentes; para os alunos, no nível 5, os historiadores fazem a interpretação do passado de acordo com a sua perspectiva, assim, as diferentes narrativas dependem da interpretação dos factos; o passado é entendido como uma reconstrução feita pelo historiador; os alunos revelam uma compreensão global das mensagens.

A análise de dados permitiu à investigadora concluir que os alunos apresentam ideias sobre a narrativa histórica e a sua variância em graus mais ou menos elaborados. Segundo a autora, as ideias mais elaboradas surgiram com mais frequência em alunos de escolaridade mais avançada, no entanto também foram encontradas em alunos mais novos, indicando a investigadora que a idade não é um factor determinante do grau de elaboração das concepções históricas dos alunos.

Monsanto (2004) realizou um estudo sobre “A significância histórica – no contexto da História de Portugal.”

Para este estudo foi seleccionada uma amostra de 45 adolescentes de anos finais do 3º ciclo do ensino básico e do secundário, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, de duas escolas públicas do norte de Portugal.

Relativamente aos procedimentos, a investigadora, realizou em dois momentos a recolha dos dados empíricos: no primeiro foi proposto uma tarefa de papel e lápis e no segundo foram realizadas entrevistas.

Resultados do Estudo:

A análise de dados permitiu verificar que a idade, o sexo, o desenvolvimento cognitivo, a escola e as vivências extra-curriculares dos alunos interferem e condicionam a compreensão que fazem da significância histórica e que os alunos convocam as noções de progresso/desenvolvimento, declínio, contemporaneidade e causalidade quando avaliam a significância dos factos históricos.

Chaves (2006) realizou um estudo de natureza descritiva (com abordagem qualitativa e quantitativa) e de tendência longitudinal, com alunos portugueses e brasileiros, com o objectivo de compreender as concepções dos alunos em torno da *Significância Histórica*, no plano da reflexão epistemológica. Como tal, o objectivo central do estudo consistiu em compreender as ideias de alunos em Portugal e no Brasil, no final do ensino obrigatório, acerca de personagens que, segundo as suas perspectivas, são significativas na História pela positiva e pela negativa.

A amostra era constituída por quatro turmas de alunos, num total de 98 discentes, com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos, seleccionadas entre a população escolar correspondente ao 9º ano, final do 3º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e à 8ª Série, final do Ensino

Fundamental, no Brasil. As quatro turmas foram seleccionadas segundo o critério de região norte e sul, em cada país.

Na análise de dados, a investigadora privilegiou a técnica da análise de conteúdo, recorrendo a uma abordagem quantitativa para estabelecer a frequência com que os participantes identificaram personagens a que atribuem imagens mais ou menos positivas, e as fontes de informação que, segundo as suas percepções, estiveram na origem de tais respostas. Recorreu também a uma abordagem qualitativa inspirada na *Grounded Theory*, no sentido de indagar como os alunos participantes justificam as suas escolhas e quais os valores que lhes estão subjacentes.

A análise dos dados empíricos permitiu constatar algumas similaridades e diferenças nas escolhas de personagens e valores subjacentes por parte dos alunos das quatro turmas. Segundo a autora, estas escolhas por parte dos alunos dos dois países, e nas suas duas regiões, estarão relacionadas com vivências resultantes de contextos educativos, culturais e mediáticos que apresentam também, entre eles, algumas aproximações e especificidades. Estes contextos, por sua vez, contribuem consciente e inconscientemente para a construção de uma determinada identidade nacional (e também regional e global) que se plasma em determinados símbolos, sejam eles personagens, grupos, acontecimentos, situações históricas, crenças e ideologias.

2.2 – Estudos sobre Concepções de Professores em História

Segundo Santos (2000), pouco se conhece das ideologias dos professores e dos seus efeitos, tanto na micro-política do trabalho profissional e da escola, como na posição que assumem colectivamente ou individualmente em relação às determinações oficiais da política educativa.

O mesmo autor (2000) refere ainda o facto de haver muito para conhecer das formas individuais ou colegiais de convivência entre os discentes, quer das suas concepções, valores e emoções, quer de como, e em que medida, todas estas componentes da vida profissional se reflectem nas vivências subjectivas de ensino e afectam as formas e graus de envolvimento e empenhamento organizacional na escola.

O trabalho dos professores, em ostentação do individualismo ou de isolamento, no interior dos grupos disciplinares ou em interacção com outras estruturas organizacionais é objecto central de estudo, a carecer de investigação mais alargada.

Conceber a vida pedagógica de uma escola, as suas finalidades, estratégias e os seus sentidos, implica ter em conta que os professores constroem e se auto-regulam por racionalidades, as quais dão fundamento à possibilidade de conciliação entre realidades diversas, entre formas

conceptualizadas e impostas pelos poderes oficiais e os valores, concepções pessoais e profissionais que perfilham e as condições particulares de cada escola e de cada turma.

Recentemente, a investigação em Portugal tem-se preocupado, ainda que de forma insuficiente, com as formas de relacionamento profissional entre colegas, com as interações entre as diversas estruturas organizacionais da escola, do seu impacto nos comportamentos dos professores e dos alunos na sala de aula e, em última instância, na qualidade da escola.

Portugal continua a carecer de estudos nesta nova perspectiva, que iluminem a acção profissional dos professores em profundidade e com rigor metodológico, que examinem e reproduzam resultados que permitam compreender como os professores se inserem e agem nos diversos micro contextos organizacionais da escola.

Na linha de pensamento de Magalhães (2002), a investigação sobre o pensamento dos professores está, no que pode ser considerado uma situação emergente, embora afirme que existem há já bastante tempo, estudos nesta área. A mesma autora, Magalhães, (2002) refere ainda que um dos principais problemas com o trabalho com professores está subjacente à sua percepção das investigações sobre as suas concepções e/ou práticas como instrumentos de avaliação, podendo reflectir-se no desenvolvimento das suas carreiras, verificando-se, deste modo, alguma resistência, por parte dos mesmos, para participarem neste tipo de estudos.

Os estudos das investigações sobre o pensamento ou as práticas dos professores de História pretendem conhecer as concepções dos professores sobre as finalidades do ensino da História, o seu conhecimento, interpretação e valorização da História e a consequente influência destas concepções no ensino e planeamento das aulas.

Evans (1988, 1989, 1990 e 1994), citado por Magalhães (2002), realizou estudos de carácter quantitativo que se centraram essencialmente sobre as concepções de História dos professores e a sua ideologia, bem como o currículo e as opiniões dos estudantes.

O investigador tomou como ponto de partida para estas investigações, a ideia de que as concepções dos professores eram uma variável basilar na tomada de decisões curriculares.

Para tal, utilizou como instrumento, a aplicação de questionários, entrevistas e observação de aulas.

No que concerne, aos resultados deste estudo, Evans, pôde estabelecer uma tipologia dos professores de História em cinco categorias: 1) o contador de histórias; 2) o historiador científico; 3) o relativista/reformador; 4) o filósofo cósmico; 5) o eclético.

Analisados os resultados deste estudo, Magalhães (2002) comenta que, possivelmente, as concepções dos professores estão relacionadas com as suas crenças, com os seus conhecimentos bem como os seus métodos de ensino podem estar relacionados com as suas concepções de História. Assim, o investigador salienta a possível existência de relações entre as convicções políticas dos professores e as suas concepções de História. No entanto, o mesmo autor (Evans, 1994) realça a indispensabilidade de continuar e diversificar a investigação, de modo a obter confirmações que permitam generalizar a sua tipologia ou construir outras.

Por outro lado, Yager & Davis (1994), citado por Magalhães (2002), realizaram uma investigação de tipo qualitativa, utilizando como instrumento a entrevista e como amostra três docentes, procurando deste modo, entender como é que os professores em formação compreendiam a forma como a História é construída pelos historiadores e como os textos são analisados no contexto da inquirição histórica.

Nos resultados obtidos, o investigador conseguiu apurar a parca formação académica destes professores.

Muitos outros estudos de índole qualitativa foram igualmente realizados com professores de História em formação, mormente pelos investigadores McDarmid (1994), Chilcoat & Ligon (1990), entre outros, citados por Magalhães (2002).

Guimerà (1991, 1992), citada por Magalhães (2002), debruçou-se sobre o estudo de algumas crenças e teorias implícitas dos professores de História do ensino secundário da Catalunha procurando conhecer as suas concepções historiográficas.

A investigadora utilizou uma metodologia qualitativa e quantitativa, sendo que o instrumento constava da aplicação de questionários, entrevistas e análises de planificações.

A autora apurou com este estudo que as concepções historiográficas que surgiam com maior consistência eram a concepção positivista e a concepção marxista, sendo esta última não só maioritária, como também, muito consistente. Guimerà relaciona estas concepções com práticas

de ensino, observadas no decurso de aulas, e com a apreciação que estes professores faziam da reforma do sistema educativo, à época em fase de lançamento em Espanha.

Na mesma perspectiva, Galindo (1997), citado por Magalhães (2002), considera de primordial importância as investigações sobre o pensamento dos professores de História, pois o estudo que realizou permitiu-lhe concluir que estes professores possuem e utilizam, na preparação e no desenvolvimento das suas aulas, um conhecimento complexo e que a complexidade desse conhecimento resulta, não só da natureza, como também, da variedade da sua composição. Para tal, utilizou o estudo de caso como metodologia e como amostra quatro professores, tendo como objectivo, descrever e compreender o conhecimento que os professores de História têm das matérias que leccionam e como transformam esses conhecimentos em matérias escolares.

Quanto aos estudos realizados em Portugal, no âmbito das concepções dos professores de História, Santos (1998), citado por Magalhães (2002), procurou analisá-las sob o ponto de vista das contribuições da disciplina para a formação pessoal e social dos alunos, as suas práticas pedagógicas, a maneira como percepcionavam as alterações introduzidas pela reforma curricular e como concebiam o contributo do ensino da História para a interiorização de valores.

O estudo em questão era de natureza qualitativa, com uma amostra de quatro professores numa escola secundária da região da Grande Lisboa.

Os resultados desta investigação apontaram que, para estes professores, a História desempenha um papel capital na formação dos alunos e que ao ensino da História está adstrita uma função social que contribui para lhes desenvolver competências de exercício de uma cidadania consciente.

Também, Magalhães (2002) realizou um estudo empírico, utilizando como instrumento um questionário postal. Para tal, serviu-se de uma amostra que englobava todos os professores de História do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em exercício de funções na área geográfica de influência da Direcção Regional do Alentejo.

Este questionário tinha como objectivo procurar apurar as concepções dos professores de História acerca da disciplina e o seu ensino.

Na apresentação dos resultados deste estudo salienta-se a forte convicção, por parte dos professores, de que a História é uma ciência.

Por outro lado, rejeitam a ideia de que não seja ciência, identificando a concepção positivista da História. Os professores que defendem esta concepção são aqueles que estão posicionados politicamente à direita. Denota-se uma preocupação dos professores, no que se refere a contextos e vivências dos alunos. Os professores, participantes deste estudo escolhem para as suas aulas fontes Históricas apelativas e mostram desinteresse pelos recursos ligados às novas tecnologias, preferindo outro tipo de materiais (mapas, vídeos, entre outros). Manifestam desejo de partilhar com os alunos o protagonismo na sala de aula.

Magalhães (2002), propõe uma nova visão e sentido para a educação e afirma que num quadro de crise da sociedade e da educação, reveste-se da maior oportunidade procurar um sentido para a docência e os docentes, projectando novos olhares e novas abordagens.

Morais (2005), realizou um estudo sobre, “Formação para a Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Professores em Formação”. Tal escolha deveu-se ao facto de, segundo a investigadora, constituir preocupação indagar da forma como alguns professores de História, em ano de formação, perspectivam essa formação através do ensino da disciplina que leccionam – a História.

Para o Estudo utilizou uma metodologia qualitativa de natureza descritiva, em que a população-alvo foi constituída por professores de História em ano de formação.

Para a amostra foram seleccionados doze (12) professores estagiários inseridos em quatro núcleos de estágio, de duas universidades do norte de Portugal.

O instrumento utilizado compreendeu três itens de distintas características: dois, em forma de Questionário (Item I – Finalidades do Ensino da História; Item II – Tipos de conceitos a que os alunos devem ter acesso para construir o conhecimento histórico, pretendendo com este processo de abordagem conhecer o quadro teórico conceptual de cada professor no que concerne às finalidades do ensino da História e ao tipo de conceitos a que os alunos deviam ter acesso para a construção do conhecimento histórico) e um terceiro, o item III, em que se propunha um “desenho de aula (s)” para alunos do 7º ano de escolaridade sobre a Democracia na época de Péricles (séc. V a. C.), a partir de uma panóplia diversificada de fontes históricas.

Neste item a investigadora centrou-se na escolha e ordenação das fontes propostas para a construção da aula, no tipo de problematização apresentada às fontes seleccionadas, nas actividades sugeridas para desenvolvimento na aula e fora da aula, pelos respectivos professores.

Para a implementação de recolha de dados, a investigadora recorreu a duas fases, sendo que a primeira constou de um Estudo Piloto e a segunda de um Estudo Principal.

Assim, e com as dimensões conceptuais fornecidas pelos dados, a investigadora procurou conhecer as relações entre a cidadania e as finalidades do ensino da História; aquilatar da relação estabelecida entre as finalidades da História e os tipos de construção e conhecimentos adquiridos pelos alunos; compreender a forma como os professores construíram uma aula sobre Democracia a partir de um conjunto de fontes do passado e do presente, explícita ou implicitamente relacionados com a questão em estudo e, por fim, indagar através das escolhas, seriação, propostas e justificações apresentadas, o tipo de compreensão histórica evidenciada por cada professor.

Assim, e segundo a investigadora, a partir deste tipo de análise, tornou-se possível “desenhar” perfis individualizados de cada um dos intervenientes sendo, para tal, possível dar resposta a três dimensões decorrentes das questões do estudo (relacionadas com os Itens I, II e III).

Neste estudo a investigadora constatou que todos os professores sem excepção revelaram idênticas preocupações com o conhecimento e, em relação à cidadania e às finalidades do ensino da História, tornou-se possível detectar vários níveis de preocupação, podendo a investigadora desenhar quatro perfis:

1. Conhecimento e preocupação social
2. Conhecimento e preocupação político-social
3. Conhecimento e preocupação política, social e cultural
4. Conhecimento e preocupação de intervenção social

Também Fernandes (2002) realizou um estudo sobre a temática: “O olhar dos Alunos e dos Professores sobre a História e o seu Ensino”.

O investigador utilizou o método descritivo transversal com tratamento de natureza quantitativa, versus qualitativa que, segundo o investigador, foi considerado “ideal” porque permitiu ser aplicado num só dado período de tempo, em anos escolares e ambientes diferenciados (6ºs e 9ºs anos, rurais e urbanos).

Os objectivos principais deste projecto de investigação foram conhecer e analisar percepções afectivas, emocionais e atitudes dos adolescentes e seus professores e identificar o pensamento dos alunos e dos professores sobre as finalidades, práticas e opiniões sobre a História, que eles considerassem as mais ou menos relevantes.

Assim, o investigador pretendia com este estudo perscrutar a intimidade das interacções e relações geradas e criadas no dia-a-dia e ao longo do ano lectivo, conhecendo as práticas pedagógicas usuais e mais utilizadas, os métodos e estratégias adoptados, os recursos disponíveis e a frequência com que são aplicados.

Era também objectivo deste estudo conhecer a opinião que alunos e professores têm sobre os manuais escolares, os temas, os conteúdos, os programas curriculares, as aulas, as suas próprias acções, e as suas expectativas face à disciplina que aprendem e leccionam. Para tal, utilizou sob forma de questionário, a seguinte questão principal:

- O que pensam os alunos e os professores da História e do seu ensino?

Funcionando como primeira sondagem, o investigador elaborou um Estudo Exploratório, com base num questionário, composto por 18 questões, algumas de resposta múltipla e outras de resposta aberta, aplicado a uma amostra de 50 alunos de ambos os sexos dos 6º e 9º anos de escolaridade das escolas C+S de Vidago e Cerva, duas vilas com uma população estudantil rural e urbana. Segundo o investigador o estudo exploratório foi bastante útil pois permitiu o surgimento de muitas pistas e perspectivas para a construção dos itens do questionário principal.

Feita a recolha, interpretação e análise dos resultados obtidos, o investigador procedeu à selecção das dimensões a tratar o que, segundo ele, lhe permitiu, com alguma base empírica construir as Perguntas de Investigação e o Instrumento Principal – Inquérito por Questionário – constando de quatro partes: Identificação, Finalidades da História, Práticas Pedagógicas e Opiniões sobre a História e o seu Ensino.

Para o Estudo Principal, o investigador utilizou uma amostra de 185 adolescentes, sendo 89 alunos dos sextos anos de escolaridade e 96 alunos dos nonos anos de escolaridade, de meios rurais e urbanos, respectivamente.

Este Questionário foi distribuído por oito turmas, sendo que o mesmo foi adaptado para os professores das respectivas turmas.

A amostra dos professores foi composta por seis docentes do sexo feminino e dois docentes do sexo masculino, num total de oito professores, com idades compreendidas entre os trinta e quarenta, ou mais anos de idade, que leccionavam as oito turmas da amostra, nas quatro escolas escolhidas pelo investigador.

O investigador procedeu à interpretação e análise de dados, comparando os resultados dos alunos e o dos professores, tendo obtido, no que concerne às Finalidades da História, uma maior identidade e comunhão entre as respostas dos alunos e dos seus professores.

No que respeita, às dimensões acerca dos valores estéticos, registaram-se opiniões díspares entre alunos e professores. Assim, os alunos apontam as opções “pouco” e “nada” e os professores a opção “muito”, pelo que esta diversidade de respostas relativamente às Finalidades da História, com grande diferença de opiniões, indiciam que estes valores são pouco ou nada trabalhados nas aulas de História, estando ainda muito subvalorizados e desaproveitados o que, na opinião do investigador, assume um carácter negativo, visto serem valores que, no entender do autor, “bem aproveitados e explorados”, enriquecem as aulas e tornam atraente a própria História e o seu ensino.

Dinis (2006), realizou um estudo qualitativo de natureza descritiva, procurando analisar concepções de professores de História sobre o uso de fontes musicais na aula de História e investigar conceitos de segunda ordem em História, nomeadamente o conceito de *evidência histórica*. Para tal, seleccionou uma amostra de nove professores de História, a leccionar no 3º Ciclo do Ensino Básico, em três escolas de Portugal: uma escola básica de meio têxtil/rural no Norte de Portugal, uma escola de Música de meio urbano no Norte do país e uma escola básica de meio urbano no Sul de Portugal – da região alentejana. A recolha de dados contemplou a aplicação de um Questionário e Entrevistas aos professores, tendo sido ambos os instrumentos de recolha de dados reformulados e aferidos no decurso dos estudos exploratório e piloto.

Na análise de dados, a investigadora seguiu o método da *Grounded Theory*, tendo a mesma sido apoiada no modelo de níveis de progressão de ideias de alunos e perfis de ideias de professores, de vários autores.

Da análise afloraram alguns padrões de ideias dos professores e tipificações. Assim, no respeitante à *Função da Música*, o modelo de ideias emergente propôs três padrões de ideias dos professores de História:

Padrão 1 – Recurso/Motivação;

Padrão 2 – Fonte de Informação;

Padrão 3 – Evidência Histórica. Relativamente às *Linguagens Focalizadas* pelos professores, estas direccionaram-se essencialmente para a letra das fontes musicais e sua valorização.

Quanto às *Metodologias a Adoptar* na sala de aula, segundo a autora, sobressaiu a ideia expressa pelos sujeitos inquiridos de que as fontes musicais primárias são as mais importantes no ensino-aprendizagem da História, devendo ser interpretadas e analisadas pelos alunos em trabalho de grupo, individual ou de pares. No que respeita à *Formulação de Questões aos Alunos*, ressaltou um modelo de análise de ideias que sugeriu três padrões de ideias:

Padrão 1 – Formulação Vaga;

Padrão 2 – Compreensão Global da Mensagem;

Padrão 3 – Preocupações com a Autoria. Segundo a investigadora, os padrões encontrados sugerem desde ideias menos elaboradas até um grau de sofisticação maior, tendo concluído que uma aprendizagem que inclua fontes musicais, primárias e secundárias, poderá estimular e potenciar o conhecimento do passado pelos alunos e o ensino da História, pela acção fundamentada dos professores.

Capítulo 3

Metodologia do Estudo Empírico

“ O método é isto: direccionar o telescópio para o Sol como se fosse para observar aquele corpo”.

Galileu Galilei, *Diálogo*, 1632

Neste capítulo são apresentados e descritos os processos metodológicos seguidos no presente estudo, bem como a fundamentação teórica de suporte à metodologia seguida.

Ao longo de todo o século XX, com especial incidência nas últimas décadas, a investigação sobre o ensino e a aprendizagem conheceu diversas formas de abordagem.

Foi pelas décadas de 1960 e 1970, que o termo “paradigma” passou frequentemente a ser utilizado, para descrever determinadas comunidades de investigação, bem como as concepções e a metodologia que essa comunidade partilhava na investigação sobre o ensino segundo diferentes sentidos cabendo, segundo a opinião do investigador Shulman, (1986) aos investigadores Gage (1963), Kuhn (1970), e Dunkin e Biddle (1974).

Enquanto que para Gage (1963) os “paradigmas” de investigação sobre o ensino eram considerados como “modelos, padrões, ou quadros”, apresentando-se estes, como formas de pensar ou padrões de pesquisa que, não sendo teorias, podiam conduzir ao desenvolvimento de teorias quando postos em prática Dunkin e Biddle, (1974), ao construírem um modelo de investigação sobre o ensino, demonstram como principal preocupação a eficácia do mesmo, estabelecendo, assim, relações directas entre as práticas dos professores e o rendimento dos alunos, uma vez que a melhoria do ensino era procurada a partir de comportamentos observáveis quantificáveis e de fácil generalização (Morais 2005).

Segundo esta perspectiva é-lhes permitido identificar quatro tipos fundamentais de variáveis: as “variáveis presságio” – dizem respeito às características, experiências, formação e outras peculiaridades que influem no comportamento dos professores; as “variáveis de contexto” – relativas às especificidades dos alunos, da escola, da comunidade e da própria sala de aula; as “variáveis de processo” – referentes às acções observáveis, de professores e alunos, na sala de aula; e as “variáveis de produto” - relacionadas com os efeitos, imediatos ou de longo prazo, produzido no desenvolvimento dos alunos (intelectual, social, emocional, afectivo e outros).

Ainda na década de 1970, o conceito assumia, para o epistemólogo Kuhn (1970), entre outros, o sentido de “compromisso implícito e penetrante” de uma comunidade de académicos a um determinado quadro conceptual e, assim sendo, apenas um paradigma pode ser dominante, ao mesmo tempo, numa “ciência madura”, o que leva a ser partilhado pela comunidade e serve para definir os caminhos correctos de formular problemas.

Ao analisar e reflectir sobre os sentidos atribuídos ao conceito na investigação sobre o ensino, Shulman (1986) afirma que, embora aceite o significado expresso por Kuhn, no que concerne aos quadros conceptual e metodológico, entende que a concepção de “paradigma” dominante defendida pelo autor se enquadra mais no âmbito das ciências naturais do que no das ciências sociais e educação, uma vez que estas não podem ser vistas e estudadas no quadro de um único “paradigma.”

Assim, sob este ponto de vista, emerge para o investigador a necessidade de se atribuir «um sentido mais flexível de paradigma» que, por isso, traduz como *research program* (programa de investigação) por considerar que, na investigação em ciências sociais, e particularmente na investigação em Educação, coexistem várias linhas conceptuais e metodológicas que implicam um permanente diálogo entre investigadores empenhados em compreender e melhorar o ensino. (Shulman, 1986 citado por Morais, 2005).

No que concerne às metodologias investigativas, elas têm sido privilégio da investigação em Ensino e Aprendizagem. Neste tipo de investigação recorre-se frequentemente a dois tipos de abordagem: uma de vertente quantitativa e a outra de teor qualitativo. Estas duas abordagens, pelas suas características, apresentam-se dicotómicas, segundo a opinião de alguns autores, uma vez que a investigação quantitativa se mostra objectiva, verificativa e enumerativa, valendo-se do processo dedutivo para a análise de dados, contrariamente à abordagem qualitativa que

ao apresentar-se de forma subjectiva, construtiva e produtiva, recorre ao processo indutivo para a análise de dados.

Outros investigadores afirmam não existir oposição radical, mas sim um *continuum* entre as diversas abordagens nas ciências humanas afirmando que:

No âmbito do paradigma interpretativo, o objecto geral da investigação é o «mundo humano» enquanto criador de sentido. (...), a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação de dados pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam. (Hébert, 1990:175).

É a partir dos anos de 1990 que a investigação qualitativa se expande a outras disciplinas assumindo, desta forma, uma crescente aceitação.

Segundo a opinião dos autores Bogdan & Biklen, a investigação qualitativa possui uma longa e rica tradição no campo da educação, apesar de só recentemente ter sido reconhecida. A expressão “investigação qualitativa” foi utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, sendo que os dados recolhidos são designados por qualitativos, significando ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Acrescentando ainda que: “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade.” (Bogdan & Biklen, 1994:16).

Apesar de Bogdan e Biklen, (1994) reconhecerem que nem todos os estudos qualitativos revelam “com igual eloquência”, e em simultâneo, todos os enfoques por eles seleccionados, considerando-nos, no entanto, de capital importância, apresentando algumas características consideradas essenciais:

- ◆ O investigador constitui o instrumento principal, pois «a fonte directa dos dados é o ambiente natural» (p.47);
- ◆ Este tipo de investigação é descritivo, uma vez que «os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar

a apresentação» (p.48);

- ◆ Aos investigadores qualitativos «interessa mais o processo do que os resultados ou produtos» (p.49)
- ◆ Estes investigadores (qualitativos) analisam os dados que recolhem de forma indutiva, pelo facto de não terem como objectivo «confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente» (p.50). Os autores referem ainda que, desta forma, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando e, assim, está a construir-se «um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes», desenvolvendo-se, então, «uma teoria com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas» (p.50).

O objectivo do investigador qualitativo é o de compreender como os sujeitos desenvolvem os seus quadros de referência, uma vez que todo «o processo de condução de investigação reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos». (p.51).

Consideram também que esta forma de investigar de baixo para cima, já havia sido denominada de *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada por Glaser e Strauss, em 1967.

Tendo surgido há mais de trinta anos, a *Grounded Theory* teve a sua origem no contexto dos estudos sociológicos. Segundo a opinião de Fernandes & Maia, (2001) a *Grounded Theory* é uma das metodologias qualitativas que no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente em diferentes áreas da psicologia, tem vindo a ser mais utilizada pelos investigadores.

No âmbito de um estudo efectuado por Glaser e Strauss, os investigadores tiveram a necessidade de formalizar uma resposta metodológica que correspondesse às questões formuladas, por esse motivo sentiram a necessidade de criar um modelo de investigação “grounded”, com o objectivo de conceber uma ligação mais estreita entre a teoria e a realidade estudada.

Assim, a *Grounded Theory* foi proposta por Glaser e Strauss em 1967, na obra “The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.” Apesar de esta obra realçar ainda, alguns

aspectos de uma epistemologia positivista, as suas obras posteriores, (Glaser, 1978; Strauss & Corbin, 1990; 1998) afastaram-se progressivamente do paradigma positivista adoptando uma postura mais próxima do paradigma construtivista. Para justificarem esta postura os autores Strauss & Corbin fizeram questão de sublinhar na obra editada em 1998 que: “Teorizar é um acto de construção” (citado por Fernandes & Maia, 2001:53).

Segundo Fernandes & Maia “a Grounded Theory é uma das metodologias qualitativas que tem vindo progressivamente a ser mais utilizada pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente em diferentes áreas da psicologia” (Fernandes & Maia, 2001:49).

De qualquer forma, não se pode descurar a importância da investigação quantitativa, uma vez que estas metodologias podem ser compatíveis, ou mesmo ser conciliadas em diferentes momentos do processo de investigação, obedecendo a princípios de validação distintos:

A investigação qualitativa não deve ser entendida como superior à quantitativa, mas sim como uma alternativa de que os investigadores podem dispor, permitindo estas duas metodologias dar oportunidade de responder a questões de investigações diferentes, tendo consciência que a escolha de métodos diferentes dá origem a formas de conhecimentos diferentes. (Fernandes & Maia, 2001:51).

Enquanto metodologia qualitativa, a *Grounded Theory*, apresenta algumas similaridades com outras metodologias qualitativas, mormente no que concerne aos materiais que podem ser analisados, como observações de campo, todo o tipo de documentos, (escritos, vídeos e outros materiais dos *media*) entrevistas, entre outros. No entanto, e apesar desta similitude, ela apresenta também algumas diferenças em relação a outras metodologias qualitativas, especialmente no que diz respeito à articulação com métodos quantitativos. (Fernandes & Maia, 2001).

Rennie (1998), citado por Fernandes & Maia, (2001:53) afirma que:

A grounded theory tem uma lógica de justificação hermenêutica “envolvendo uma reconciliação do realismo com o relativismo e uma teoria não fundamentalista de verdade, sendo por isso atractiva para quem prefere mergulhar nos dados antes de se lançar para a teoria.”

Assim, o presente estudo foi alicerçado na *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada.

“A investigação empírica também pode ser considerada uma viagem (...) uma viagem de ida e de volta na medida em que começa no “País Teórico”, chega ao “País Prático” e termina mais uma vez no “País Teórico.”
Hill & Hill, (2002:21).

3.1 – Desenho de Estudo Empírico

Comungando desta linha de orientação partimos para a nossa viagem investigativa convictos que o nosso percurso deveria ser de “ida e volta”.

Uma vez que nos encontramos no “País Teórico”¹⁸ e através de linhas metodológicas apropriadas, esperamos chegar ao “País Prático”¹⁹ aferindo todas as inferências subjacentes às respostas dos inquiridos, retomando, de novo o “Mundo Teórico”, a fim de confrontar e melhor compreender os dados recolhidos com a bibliografia por nós consultada.

Nesta linha de ideias, e no que respeita à investigação qualitativa, privilegiamos na análise de dados as linhas orientadoras da *Grounded Theory*,²⁰ motivo pela qual, “a mesma tem vindo a ser, progressivamente, cada vez mais utilizada pelos investigadores, no âmbito das ciências sociais e humanas” (Fernandes & Maia, 2001:49).

Por outro lado, esta teoria adoptou uma posição epistemológica não positivista uma vez que:

¹⁸ “Parte teórica da investigação e consiste principalmente na revisão da literatura sobre o tema escolhido” (Hill & Hill, 2002:21).

¹⁹ “Parte empírica da investigação e consiste no planeamento e execução do trabalho empírico” (Hill & Hill, 2002:21).

²⁰ Os diferentes autores que se debruçam sobre a grounded theory partilham o abandono da crença na existência de uma verdade externa que pode ser descoberta, valorizando as condições contextuais em que os fenómenos ocorrem, ou seja, a teoria é “enacted” num processo em que coexistem interpretações de múltiplos actores (Fernandes & Maia, 2001:53)

Recorre a procedimentos metodológicos que envolvem uma análise mais detalhada e flexível de material escrito, verbal ou visual, que não é convertido em pontos ou escalas numéricas, nem é considerado um espelho de uma realidade externa objectiva. Ela não procura encontrar modelos abstractos de conhecimento nem produz conhecimento nomotético, sendo particularmente utilizada para a compreensão das experiências e dos significados que os seres humanos constroem em interacção (Fernandes & Maia, 2001:50).

Em consonância com as características deste estudo, quer pela essência da questão de investigação, quer pelas características de que se reveste toda a recolha e análise de dados, e tendo presente que a aplicação desta teoria no nosso estudo permite a possibilidade de combinar técnicas qualitativas e quantitativas, considerou-se conveniente a utilização de metodologias combinadas (qualitativa e quantitativa), inserindo-se numa linha de investigação descritiva predominantemente qualitativa, na medida em que: “ os dados recolhidos são em forma de palavras (...) os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Bogdan & Bilklen, 1994:48) para as questões abertas, pois, tal como afirmam Strauss e Corbin (1990), citados por Fernandes & Maia (2001:55): “ (...) o investigador formula questões suficientemente abertas para permitir um percurso de análise flexível e em profundidade do fenómeno em estudo, (...).”

A focalização deste estudo foi para a área curricular de Estudo do Meio, contudo, consideramos que qualquer área curricular poderá e deverá ser planificada e dinamizada numa perspectiva construtivista e dinâmica de trabalho de projecto.

Inserido no contexto da metodologia de investigação, o objectivo central da nossa investigação é:

Conhecer e analisar as concepções dos professores que leccionam o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História.

Assim, elaboramos uma questão principal que se torna o objecto de estudo e da qual partem todas as outras questões do nosso projecto de investigação.

3.1.1 – Questão de investigação

Que Concepções apresentam os professores que leccionam o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História?

- Quais os conteúdos abordados pelos professores nas aulas de Estudo do Meio?
- Quais as metodologias utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula?
- Que concepções apresentam os professores relativamente à sequencialidade no ensino da História?
- Como leccionam os professores as diversas temáticas históricas?
- Que relações conceptuais estabelecem com outras áreas de aprendizagem?
- Como fazem os professores o levantamento das ideias prévias dos alunos?
- O que pensam os professores de 1º Ciclo sobre questões empáticas, nomeadamente sobre os seguintes aspectos: vida de uma instituição, de uma actividade/acontecimento histórico ou de uma personagem relevante do meio local?
- Como definem os professores um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo do Ensino Básico?

3.1.2 – Amostra

A população contemplada neste estudo é constituída por professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a leccionar o 4º ano de escolaridade.

A amostra com a qual nos propusemos realizar este estudo foi seleccionada dentro de um universo de três escolas, sendo constituída por quatro professores do 1º ciclo do ensino básico, a leccionar o 4º ano de escolaridade.

A opção da realização deste estudo com docentes do 1º ciclo a leccionar no último ano de escolaridade básica (4º ano), justifica-se pelo interesse em percebermos se a compreensão do conhecimento histórico e a motivação para a aprendizagem da História faz parte integrante da

metodologia adoptada por estes docentes dentro da área curricular do Estudo do Meio e, mais especificamente, nesta área curricular que termina no final do 1º ciclo.

A escolha foi feita sem preocupações com a representatividade da amostra, obedecendo a selecção apenas a critérios próprios de uma investigação qualitativa.

(...) Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. (...) O critério que estabelece o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida. (Ruquoy *et al*, 1997:103).

Segundo a opinião de Bravo (1991) todo o investigador deve conhecer a importância da amostra, ou seja, conhecer os seus princípios e práticas básicas. Para tal apresenta um conjunto de vantagens da amostra, importantes para as ciências sociais:

(...) Mediante ellas, com una muestra relativamente reducida en relación al universo, se pueden encuestar las grandes poblaciones y núcleos humanos, que de outra manera sería muy difícil o prácticamente imposible investigar.

(...) En todo caso las muestras suponen una gran economía en las encuestas y la posibilidad de mayor rapidez en su ejecución.

(...) las muestras ofrecen outra ventaja, muy importante y casi inadvertida; una muestra puede ofrecer resultados más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte. (Bravo, 1991:174).

Desta forma, e em termos de amostra para o estudo principal, seleccionaram-se quatro professores, estabelecendo-se como requisito obrigatório apenas estarem a leccionar no 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico.

Para o estudo foram seleccionadas três escolas do distrito de Braga de características sócio-económicas distintas: uma escola de meio rural, e duas de meio urbano. Pretendemos, com este propósito, contemplar as distintas realidades escolares, que, como é sabido, dependem muito do meio em que professor e aluno estão inseridos, ou seja, as oportunidades e as disponibilidades de aprendizagem por parte dos alunos dependem muito do meio sócio-cultural em que estes se encontram. Ainda no que diz respeito às opções de escolha, a terceira escola

por nós seleccionada tem a característica de aglutinar todos os níveis de ensino, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao término do ensino secundário, uma vez que, dada a forma como estão actualmente organizadas as escolas (em Agrupamentos Horizontais – ensino pré-escolar e 1º ciclo -, Verticais – desde o ensino pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade - ou Escolas Secundárias), tornava-se difícil encontrar uma escola que reunisse os vários níveis de ensino em simultâneo.

A escola de meio urbano pertence a um Agrupamento que é composto por um conjunto de 4 Escolas do 1º ciclo e 4 jardins-de-infância. Nesta escola são ministrados os quatro anos iniciais do ensino obrigatório (quatro turmas do 1º ano; três turmas do 2º ano; duas turmas do 3º ano e quatro turmas do 4º ano de escolaridade), perfazendo um total de treze turmas e 258 alunos.

A escola de meio rural integra um Agrupamento de que fazem parte 5 jardins-de-infância, 13 escolas do 1º Ciclo e a sede, uma E B 2,3. Estão matriculados 1808 alunos (981 pertencem ao jardim-de-infância e 1º ciclo, e 827 ao 2º e 3º ciclos). O corpo docente é constituído por 158 professores. Neste estabelecimento, de tipologia “Plano Centenário” são ministrados os 4 anos iniciais do ensino obrigatório (uma turma de cada ano de escolaridade), sendo o edifício escolar constituído por duas salas de aula, facto que condiciona o horário de funcionamento do estabelecimento, a vigorar em regime duplo. Leccionam neste estabelecimento 4 professores (titulares de turma), existindo também 2 professores com dispensa da componente lectiva.

A outra escola de meio urbano é uma escola Artística integrada. Leccionam-se 4 níveis de ensino, a saber: 1º ciclo do ensino básico (8 turmas), 2º ciclo (4 turmas), 3º ciclo (6 turmas), e o Ensino Secundário (3 turmas), num total aproximado de 600 alunos. Na população escolar desta escola estão integrados alunos oriundos de outras zonas, abrangendo mesmo vários concelhos do distrito.

Nas escolhas das escolas foi tida em conta não só a inserção em meios urbano e rural, mas também o facto de se tratar de escolas inseridas em agrupamentos horizontal, vertical e uma escola integrada não pertencente a nenhum agrupamento.²¹

²¹ O trabalho realizado em escolas integradas pressupõe uma partilha de um mesmo espaço físico, uma constante aproximação dos docentes em todos os níveis de ensino facilitando um constante diálogo entre os docentes sobre a aprendizagem dos alunos, o que poderá favorecer o relacionamento entre docentes e os próprios alunos.

3.2 – Instrumentos de investigação empírica

Os dados empíricos que constituem a nossa base de trabalho foram recolhidos através dos seguintes instrumentos:

- ◆ Um Questionário (Anexo3)
- ◆ Um Guião de Entrevistas (Anexo 4).

3.2.1 – Questionário

Optou-se neste estudo por elaborar um questionário a ser aplicado aos docentes (Anexo 3), com o intuito de mais facilmente se apurarem alguns dados de caracterização, pelo que se pretendeu a obtenção de respostas que definissem o perfil dos respondentes quanto às variáveis de Idade, Sexo, Habilitações, Anos de Serviço, Situação Profissional, Anos que Lecciona na Escola, Percurso Profissional, entre outras. Procurámos ter em atenção os dados a incluir no questionário, pois, que de acordo com os autores Hill & Hill “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário. Por outras palavras, não é fácil

escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses da investigação” (Hill & Hill, 2002: 83).

O questionário é constituído por nove questões de tipo fechadas, de análise quantitativa, todas relacionadas com o percurso profissional dos docentes inquiridos, como referido.

Uma vez consultada toda a bibliografia disponível, consideramos que o questionário vem sendo utilizado como meio habitual na técnica de inquirição. No entanto, em termos de elaboração e aplicação, o mesmo assume várias formas, apresentando vantagens e desvantagens. Como aspectos vantajosos, o questionário permite atingir em pouco tempo maiores populações bem como o tratamento estatístico da informação. No que concerne aos aspectos menos benéficos, estes pautam-se pela inexistência de diálogo, o que impede o aprofundamento de ideias, impossibilitando por isso, o controlo das condições de produção das respostas, não permitindo também ter acesso às necessidades latentes e inconscientes dos sujeitos (Steadham, 1980, citado por Martins, 2005).

Segundo Bell: “As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor facial, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada.” (Bell, 2002:118).

3.2.2 – Entrevista

Foi utilizado neste estudo um segundo instrumento de recolha de dados com recurso à técnica da entrevista, (Anexo 4) que contemplou 12 questões de tipo aberto com carácter justificativo, pois tal como Bogdan & Biklen referem: “ O objectivo do investigador é compreender, com bastante detalhe, o que é que os professores, (...) pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência.” (Bogdan & Biklen, 1994:17).

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, em locais como a sala de aula (sem a presença dos alunos), ou, ainda, num dos casos, numa sala de atendimento aos encarregados de educação, por proposta do professor.

Considerando-se que a grande vantagem da entrevista é, sem dúvida, a sua adaptabilidade (Bell, 2002), e comungando a ideia de que: ” (...) nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a

certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.” (Bogdan & Biklen, 1994:135), realizámos entrevistas semi-estruturadas, com vista a uma maior profundidade na recolha de dados, oferecendo, desta forma, ao nosso estudo uma informação mais fecunda e pormenorizada no processo de análise de conteúdo.

Por sua vez, e segundo a opinião de Ruquoy, *et al*, a entrevista semi-directiva está submetida a duas exigências: a pertinência relativamente ao objecto de estudo e a apreensão o mais fidedigna possível do modo de pensamento do entrevistado. A utilização do guia da entrevista apoia a primeira exigência, através de intervenções puramente incitativas, com o objectivo de não quebrar a continuidade do discurso do sujeito. No final de cada intervenção, o entrevistador leva o sujeito a exprimir o seu pensamento, através da compreensão e do seu apoio. Assim, ao ter uma visão menos ingénua do processo de entrevista assegura-se um melhor domínio da produção dos dados no sentido de uma informação fiável, completa e adequada. (Ruquoy *et al*, 1997).

Aquando da elaboração do guião de entrevista, tivemos a preocupação de introduzir as perguntas de uma forma “neutra”, seguindo o propósito dos autores, Hill & Hill, para que os sujeitos inquiridos não fossem influenciados nas suas respostas. (Hill & Hill, 2002:75).

Considerámos também importante transcrever as entrevistas efectuadas aos inquiridos (Anexo 5).

Tomando como pressuposto o que é defendido por M. Grawitz (citado por Ruquoy *et al*), “A entrevista é mais uma arte do que uma técnica.” O papel do entrevistador, segundo Ruquoy *et al* (Ruquoy, *et al* 1997:95) é, concomitantemente, “seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, zelar pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, instaurar um clima de confiança e de controlo de impacte das condições sociais de interacção sobre a entrevista.”

Deste modo, a investigadora Ruquoy *et al* (1997), menciona que, quando um investigador escolhe uma entrevista está a optar por determinadas condições metodológicas tais como: uma relação verbal entre o investigador e a pessoa interrogada e uma entrevista baseada na utilização de um guia de entrevista para colocar o entrevistado em condições de se exprimir, seguindo o

curso do seu pensamento e sabendo que a entrevista apresenta um tipo de comunicação bastante particular, ela possui uma finalidade precisa, pondo em comunicação, indivíduos que muitas vezes não se conhecem.

Bogdan & Biklen consideram que as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista “em profundidade” (Bogdan & Biklen, 1994:16).

Baseando-se em vários autores, estes investigadores, (1994) corroboram a ideia de que por vezes este tipo de entrevista é designada por “não-estruturada” (Maccoby e Maccoby, 1954) ou “aberta” (Jahoda, Deutsch e Cook, 1951), “não-directiva” (Meltzer e Petras, 1970) ou, ainda, entrevista de “estrutura flexível” (Whyte, 1979).

Tal como referem os mesmos autores (Bogdan & Biklen, 1994:134), “ (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Por outro lado, Merton & Kendall, afirmam que “As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais.” (citados por Bogdan & Biklen, 1994:135).

Por sua vez, Bravo (1991) considera que a entrevista consagra a particularidade de apresentar características especiais, na medida em que:

(...) La realidad a observar son datos objetivos (características físicas, económicas, profesionales, sociales, etc.) y subjetivos (ideas, creencias, opiniones, actitudes, sentimientos, conductas) del encuestado. (...) en cuanto al acto de observación, la entrevista presenta la notable particularidad de que, el hecho mismo de la observación o entrevista, da lugar a que se produzca necesariamente una relación social entre entrevistador y entrevistado, con la consiguiente interacción o influjo social recíproco entre ambos. Esta relación social también existe en la observación participante, pero en ella es genérica en relación a todo el grupo, mientras que la entrevista es eminentemente concreta, personal, directa e inmediata. (Bravo, 1991:350).

O guião de entrevista contemplava 12 perguntas das quais uma incluía algumas imagens – busto da república e bandeira nacional. (Questão nº 8). A entrevista obedeceu a um guião de orientação dado que segundo Bogdan & Biklen: “ (...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994:135).

3.2.2.1 – Etapas do Estudo

Para a realização desta investigação contemplaram-se três momentos distintos:

♦ **1º Momento** – Foi realizado um **Estudo Exploratório**

- ♦ Auscultação de professores de diferentes escolas, com utilização da técnica da entrevista de tipo fenomenológico.
- ♦ Refinamento do guião.

♦ **2º Momento** – Foi realizado um **Estudo Piloto** numa Escola de 1º ciclo, de meio têxtil/rural, do concelho de Famalicão.

♦ **3º Momento** – Foi realizado um **Estudo Principal** nas seguintes escolas:

- ♦ 1 Escola de meio rural;
- ♦ 2 Escolas de meio urbano;

Assim, no primeiro momento (Junho de 2003) foi realizado um Estudo Exploratório, que constou de uma entrevista de tipo fenomenológico direccionada a vários professores, com o objectivo de recolher algumas questões sobre a temática a desenvolver para a elaboração do guião de entrevista.

Num segundo momento (Janeiro de 2004), e com base em algumas questões elaboradas pelos professores no Estudo Exploratório, foi realizado um Estudo Piloto, a dois professores, numa escola de meio têxtil/rural do concelho de Famalicão.

Após as entrevistas realizadas no Estudo Piloto verificámos algumas falhas de interpretação por parte dos entrevistados, não só no que concerne ao desenvolvimento das questões, mas também, na formulação das mesmas. Por esse motivo sentimos a necessidade de afinar o guião da entrevista com o objectivo de uma melhor sequencialidade e compreensão das questões.

Num terceiro momento (Junho e Outubro de 2005) partimos para o Estudo Principal, com a realização de entrevistas a quatro professores, em três escolas de características diferentes: duas escolas de meio urbano do concelho de Braga, e uma escola de meio rural, do concelho de Felgueiras.

A razão pela qual optámos por realizar esta investigação em escolas com características diferenciadas deveu-se ao facto de entendermos que as realidades escolares são diferentes e poderão ou não condicionar as aprendizagens e o percurso escolar dos alunos, ou seja, as oportunidades e as disponibilidades de aprendizagem por parte dos nossos alunos dependem muito do meio sócio-cultural em que estes se encontram.

3.2.2.2 – Estudo Exploratório

A aplicação de um estudo exploratório é advogada e defendida por muitos investigadores de educação. Briggs (1986) advoga que “o investigador não deve subestimar um trabalho exploratório junto da comunidade a inquirir.” (Briggs, 1986, citado por Fernandes, 2002:107)

No que concerne ao tipo de perguntas dos estudos exploratórios existe um grande debate entre os investigadores em ciências sociais, sendo uns adeptos de perguntas abertas e outros defensores de perguntas fechadas.

Como referem Bogdan & Biklen (1994), o uso da entrevista mais livre e exploratória, no início do projecto, pode parecer importante, uma vez que o objectivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico.

Ruquoy afirma que a entrevista está presente na fase exploratória da generalidade das investigações e apesar de ser pouco utilizada pelos investigadores é uma técnica magnificamente valiosa para uma enorme variedade de trabalhos de investigação social, uma vez que permite, para além de ganho de tempo e economia de meios, obter um contacto

humano mais rico para o investigador e um considerável número de ideias que surgem, tornando-se uma das fases mais agradáveis da investigação. (Ruquoy, 1997).

Por outro lado, e segundo Quivy, o entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas, uma vez que a entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário, pelo que, chama à atenção de uma breve exposição introdutória acerca dos objectivos da entrevista e do que dela se espera bastando, para tal, dar o tom geral da conversa, livre e muito aberta.

As entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras. (...) As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas. (Quivy, 1998:69).

Segundo o mesmo autor, (1998:77), uma entrevista exploratória deverá adoptar os seguintes traços:

- ♦ Fazer o mínimo de perguntas possível;
- ♦ Intervir de forma mais aberta possível;
- ♦ Abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo;
- ♦ Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados;
- ♦ Gravar as entrevistas.

Tratando-se de um método que não tem por objectivo a troca de pontos de vista entre duas pessoas nem a sondagem de opinião, o entrevistador apenas espera que o seu interlocutor exprima, o mais livremente possível, a riqueza da sua experiência ou o fundo do seu pensamento e dos seus sentimentos.

Assim sendo, a realização deste estudo exploratório foi essencial como ponto de partida de todo o processo de trabalho, uma vez que a auscultação dos professores era importante para o estudo, auscultação que se apoiou na formulação da seguinte questão: “Se tivesse de elaborar um trabalho sobre o Contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História, que questões colocaria aos professores?”.

Este estudo conduziu-nos, através dos resultados obtidos com a sua aplicação, à construção de um primeiro guião de entrevista, permitindo-nos partir para o Estudo Piloto. No entanto, e relativamente às sugestões de guião dadas pelos professores inquiridos, as mesmas sofreram alterações (ver Anexos 1 e 2).

Das 27 questões elaboradas no Estudo Exploratório, apenas 21 passaram a fazer parte do guião para o Estudo Piloto, uma vez que algumas questões foram eliminadas do Guião Proposto pelos professores inquiridos (Anexo 1), sendo que algumas delas ainda sofreram alterações a nível de conteúdo pois, ao serem cuidadosamente analisadas, verificámos que algumas questões se repetiam e outras não anuíam para os objectivos que nos propúnhamos atingir.

Assim, relativamente às questões n.ºs: 1; 2; 3; 6; 9; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27, estas mantiveram-se inalteráveis, no que concerne ao seu conteúdo, apesar de passarem a ocupar uma outra posição no guião de entrevista.

Quanto às questões n.ºs: 5; 7; 8; 10; 11; 12, estas foram reformuladas, quer ao nível do seu conteúdo, quer na própria integração das questões num mesmo item, passando as mesmas a ter uma outra leitura.

Por conseguinte, outras questões foram eliminadas por estarem repetidas ou o seu conteúdo ser demasiado extenso.

3.2.2.3 – Estudo Piloto

Numa segunda fase da investigação foi realizado um estudo Piloto (Anexo 2) que passou pela realização de entrevistas numa escola de meio têxtil/rural, do concelho de Famalicão, a dois professores, ao tempo a leccionar o 4.º ano de escolaridade.

A realização deste estudo Piloto visava aferir se o mesmo era adequado à população-alvo seleccionada para este estudo ou se seria necessário reestruturar os instrumentos de recolha de dados.

Após a realização das entrevistas efectuadas no Estudo Piloto, verificámos algumas falhas de interpretação por parte dos entrevistados, não só no que concerne ao desenvolvimento das questões, mas também, à formulação das mesmas. Por essa razão sentimos que seria útil introduzir algumas alterações e ajustamentos, com vista a uma mais precisa e objectiva categorização das respostas fornecidas pelos inquiridos, uma melhor sequencialidade e compreensão das mesmas, pois a falta de entendimento por parte dos inquiridos em relação a algumas questões e também o facto de algumas delas serem de âmbito muito geral, não nos permitia chegar ao objectivo desejado.

As alterações serviram, essencialmente, para a clarificação de algumas questões.

Assim, o guião da entrevista a realizar aos professores foi afinado (Anexo 2), visto, como já foi referido, este ser bastante extenso e englobar questões com o mesmo conteúdo repetindo-se o objectivo em algumas das questões propostas.

Das 21 questões propostas para o Estudo Piloto, só 12 foram seleccionadas para o Estudo Principal, (Anexo 4) pelas razões acima mencionadas.

Em relação às questões n.ºs: 1; 4; 8; 9; 17, estas foram eliminadas, uma vez que se apresentavam repetitivas ou de âmbito muito generalista.

3.2.2.4 – Estudo Principal

Aquando da realização do estudo definitivo, e tal como referido anteriormente, foram rectificados aspectos pontuais no instrumento de inquirição (Anexo 4).

Para o Estudo Principal, realizado entre Junho e Outubro de 2005, foi também utilizado um guião de entrevista, abarcando um conjunto de 12 questões abertas (conforme Anexo 4), a quatro professores do 1.º ciclo do ensino básico, à data a leccionar o 4.º ano de escolaridade, em

duas escolas do concelho de Braga e uma escola do concelho de Felgueiras, respectivamente de meio urbano e rural.

As entrevistas foram audiogravadas e cada professor pôde pronunciar-se livremente sobre as questões do guião, tendo sido dado tempo ilimitado para as respostas de cada docente.

Para acautelar o anonimato dos docentes inquiridos, atribuiu-se a cada professor um nome fictício, em consonância com o sexo dos respondentes, de forma a codificar os participantes do estudo.

Capítulo 4

Análise e Discussão de Dados

4.1 – Procedimentos Metodológicos da Análise de Dados

Como já foi referido, na análise de dados foi utilizada a *Grounded Theory* porque se entendeu que esta metodologia favorecia uma melhor compreensão e análise dos dados.

A análise das respostas aos questionários permitiu caracterizar, do ponto de vista pessoal e profissional, os respondentes.

Por sua vez, a análise das respostas às entrevistas forneceu informação que permitiu esboçar um conjunto de categorias de análise que foram posteriormente refinadas e ajustadas.

Da análise dos questionários (dados pessoais dos professores inquiridos) obtiveram-se dados que permitiram a caracterização da amostra, tal como é referido no subcapítulo 3.1.2.

Assim, este estudo pretende responder às seguintes questões de investigação:

Que Concepções apresentam os professores que leccionam o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História?

- Quais os conteúdos abordados pelos professores nas aulas de Estudo do Meio?
- Quais as metodologias utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula?
- Que concepções apresentam os professores relativamente à sequencialidade no ensino da História?
- Como leccionam os professores as diversas temáticas históricas?
- Que relações conceptuais estabelecem com outras áreas de aprendizagem?
- Como fazem os professores o levantamento das ideias prévias dos alunos?
- O que pensam os professores de 1º Ciclo sobre questões empáticas, nomeadamente sobre os seguintes aspectos: vida de uma instituição, de uma actividade/acontecimento histórico ou de uma personagem relevante do meio local?
- Como definem os professores um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo do Ensino Básico?

4.2 – Análise de dados do Percurso Pessoal e Profissional dos Respondentes

Como se referiu, a amostra deste estudo foi constituída por 4 professores do 1º ciclo do ensino básico, a leccionar o 4º ano de escolaridade, em 2 escolas de meio urbano e 1 escola de meio rural. Destes professores constituintes da amostra, 3 eram do sexo feminino.

No que respeita à situação profissional dos professores inquiridos (Quadro 1), um professor da amostra pertence ao Quadro de Escola (Q.E.), enquanto que os restantes pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (Q.Z.P.):

Quadro 1 - Situação Profissional

Professores			
Maria	Rui	Marta	Laura
Q.Z.P	Q.E.	Q.Z.P	Q.Z.P

Relativamente aos Anos de Serviço na Função Docente (Quadro 2), verificámos haver uma grande experiência pedagógica dos professores, a julgar pelas mais de duas décadas de serviço prestado por cada um deles:

Quadro 2 - Anos de Serviço na Função Docente

Professores			
Maria	Rui	Marta	Laura
22	27	24	22

No atinente ao número de anos de leccionação no estabelecimento de ensino respectivo (Quadro 3), verificámos que os docentes tinham entre dois e onze anos de serviço:

Quadro 3 - Nº de Anos de Leccionação no Estabelecimento de Ensino

Professores			
Maria	Rui	Marta	Laura
2	11	5	2

Relativamente à Idade dos professores constituintes da amostra do presente estudo, esta revela alguma maturidade pois situa-se entre os 43 e os 54 anos de idade:

Quadro 4 - Idade dos Professores Inquiridos

Professores			
Maria	Rui	Marta	Laura
43	54	45	44

Quanto às habilitações, estes docentes, para além de uma formação inicial como professores do 1º ciclo, realizaram formação complementar ao nível de licenciatura.¹⁴

No que concerne ao percurso profissional dos professores inquiridos (Quadro 5) constatámos que os docentes apresentam um percurso ligeiramente diversificado. É relevante a grande mobilidade dos professores relativamente às escolas onde leccionaram ao longo da sua carreira, com particular destaque para um professor que percorreu 37 escolas durante a sua actividade docente. Ainda sobre este item, verificámos que no conjunto dos inquiridos está subjacente o

¹⁴ A este propósito convém relembrar que só a partir da implementação da Lei nº115/97 de 19 de Setembro é que a formação inicial de educadores e professores do 1º ciclo passou a ser feita ao nível de licenciatura.

percurso profissional marcado pela descontinuidade educativa¹⁵, em função do elevado número de estabelecimentos de ensino diferenciados.¹⁶

Quadro 5 - Percurso Profissional dos Professores Inquiridos

Nº de Escolas onde Leccionou			
Maria	Rui	Marta	Laura
30	10	37	30

O benefício da fixação dos docentes, tal como também se pode verificar pelo apuramento da situação profissional dos docentes relativamente à posição dos professores em Q.E. e Q.Z.P. (Quadro 1), podemos depreender que os professores pertencentes ao Q.E., ou seja, ao quadro do estabelecimento de ensino têm mais probabilidades de acompanhar os alunos desde o 1º ao 4º anos de escolaridade pelo que sai reforçado pelas respostas ao item seguinte (Quadro 6): a uma menor variação dos locais correspondeu um maior acompanhamento da turma ao longo do percurso escolar no 1º Ciclo:

Quadro 6 - Continuidade Educativa

Acompanhamento dos Alunos do 1º ao 4º Ano de Escolaridade			
Maria	Rui	Marta	Laura
Não	Sim	Não	Não

Quanto aos anos escolares com maior frequência de leccionação dos docentes (Quadro 7), são os últimos anos, 3º e 4º anos, aqueles que registam maior incidência:

Quadro 7 – Leccionação dos docentes

Anos Leccionados com Mais Frequência			
Maria	Rui	Marta	Laura
3º e 4º anos	3º e 4º anos	2º e 3º anos	3º e 4º anos

¹⁵ Por continuidade educativa entenda-se, no âmbito deste estudo, a possibilidade de um mesmo docente acompanhar os seus alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade.

¹⁶ Para atenuar este inconveniente, a tutela educativa veio propor a alteração do regime de colocação dos docentes do Quadro de Zona Pedagógica para uma afectação a um só estabelecimento de ensino por um período mínimo de três anos. A ideia subjacente é a de que a fixação dos docentes a uma zona geográfica de leccionação facilita a identificação com o meio cultural, económico e social, contribuindo para uma melhor análise dos problemas existentes e a delineação de uma adequada estratégia pedagógica. (Decreto – Lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro **que altera a lei educativa** com a aplicação do regime jurídico de recrutamento, selecção e mobilidade do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário alterando o Decreto-Lei nº 35/2003 de 27 de Fevereiro.).

4.3 – Concepções de Professores sobre o Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História: Análise de Dados por Categorias de Análise

Na análise de dados a finalidade da categorização foi a de construir um fio condutor para a análise uma vez que, na análise de dados é necessário, segundo Maroy: “Estabelecer categorias e (...) desenvolver uma grelha de análise para aplicar posteriormente a todo o material.” (Maroy, *et al.* 1997:136).

Uma vez transcritas as entrevistas, da análise das mesmas emergiram os seguintes construtos, que permitiram encontrar um quadro de concepções de professores de 1º ciclo no que respeita à utilização do Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História:

Construto 1 – Questões metodológicas na actividade docente;

Construto 2 – Conhecimento tácito;

Construto 3 – Conceitos de 2ª ordem;

Construto 4 – Concepções sobre o aluno competente.

No **construto 1 - Questões Metodológicas na Actividade Docente** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente a aspectos relacionados com a prática docente, nomeadamente questões metodológicas e de leccionação;

No **construto 2 – Ideias Tácitas** - foram tidas em consideração as ideias dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no atinente às ideias tácitas apresentadas pelos alunos;

No **construto 3 – Empatia** - foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que concerne à empatia dos alunos com o passado;

No **construto 4 – Competências** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que respeita às competências específicas do Estudo do Meio para os alunos do 4º ano de escolaridade;

Estes construtos permitiram um refinamento na análise de dados que possibilitou a derivação para as categorias e subcategorias de análise.

Assim, foram definidas as seguintes categorias de análise (Quadro 8):

Quadro 8 - Categorização

<p>Categoria – 1 ACTIVIDADE DOCENTE</p>	<p>Subcategoria: 1.1 - Conteúdos Abordados Subcategoria: 1.2 - Metodologias Usadas Subcategoria: 1.3 - Sequencialidade no Ensino da História Subcategoria: 1.4 - Leccionação de uma Temática Histórica Subcategoria: 1.5 – Interdisciplinaridade</p>
<p>Categoria – 2 IDEIAS TÁCITAS</p>	
<p>Categoria – 3 EMPATIA</p>	
<p>Categoria – 4 COMPETÊNCIAS</p>	

Na **categoria 1 – Actividade Docente** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente a aspectos relacionados com a actividade docente, nomeadamente com conteúdos abordados na área curricular de Estudo do Meio, metodologias usadas em contexto de sala de aula, ideias dos professores sobre a sequencialidade no ensino da História, aspectos relacionados com a leccionação de uma temática histórica e questões respeitantes à interdisciplinaridade;

Na **categoria 2 – Ideias Tácitas** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no atinente às ideias tácitas encontradas nos alunos aquando da iniciação de um tema histórico;

Na **categoria 3 – Empatia** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que concerne à empatia dos alunos com o passado, nomeadamente com a vida de uma instituição, de uma actividade/acontecimento histórico ou de uma personagem relevante do meio local;

Na **categoria 4 – Competências** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que respeita às competências específicas do Estudo do Meio para os alunos do 4º ano de escolaridade, bem como a sua relação com as competências essenciais e específicas da História no 3º Ciclo do Ensino Básico.

4.3.1 – Categoria “Actividade Docente”

Na **categoria 1 – Actividade Docente** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente a aspectos relacionados com a actividade docente, nomeadamente com conteúdos abordados na área curricular de Estudo do Meio, metodologias usadas em contexto de sala de aula, ideias dos professores sobre a sequencialidade no ensino da História, aspectos relacionados com a leccionação de uma temática histórica e questões respeitantes à interdisciplinaridade;

4.3.1.1 – Subcategoria “Conteúdos Abordados”

Relativamente a esta Subcategoria todos os professores responderam que costumam abordar conteúdos históricos nas aulas de Estudo do Meio. Também mencionaram os conteúdos abordados nessas aulas, tais como os que se prendem com a Formação de Portugal, Feriados Nacionais, Batalhas, Cartas de Foral, entre outros, tal como podemos analisar no Quadro 9.

Quadro 9 - Conteúdos Abordados na Área Curricular “Estudo do Meio”

Conteúdos Abordados pelos Professores	Nº de Professores
Relação com o Quotidiano	1
Formação de Portugal	1
Feriados Nacionais	2
Acontecimentos Ocorridos em Locais Próximos	1
Batalhas	1
Cartas de Foral	1
História de Portugal	1
Península Ibérica	1

Os docentes inquiridos apresentaram justificações para a escolha desses conteúdos. Assim, a professora Maria, relativamente à escolha do conteúdo programático referente à Formação de Portugal, menciona que a escolha desses conteúdos se prende com a sua relação com o quotidiano e com o facto de constarem no programa da área curricular de Estudo do Meio:

Entrevistador: Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê? Quais?

Professora: Sim. A Formação de Portugal, os feriados nacionais...tudo o que está relacionado com o nosso dia-a-dia ou com os conteúdos programáticos.
(...) Por isso mesmo, por estarem relacionados com o nosso dia-a-dia e porque fazem parte do programa. - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano*

Já o professor Rui evoca razões diferentes para a abordagem de conteúdos históricos nas aulas de Estudo do Meio, nomeadamente porque são relevantes para o meio local:

Professor: (...) Costumo, porque penso que existem factos históricos com relevância para o meio local. Por exemplo: Batalhas ocorridas em locais próximos, reis que concederam forais a localidades da região, factos históricos que se

relacionam com os feriados e qual o seu significado, etc...etc... - *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

A professora Marta também evoca a razão que se prende com o programa nacional bem como o facto de, se os alunos conhecerem o passado, poderão entender melhor o presente e perspectivar o futuro:

Professora: (...) Costumo, porque em primeiro lugar porque fazem parte do Programa Nacional e, em segundo lugar, porque acho que é importante as crianças conhecerem o passado para compreenderem melhor o presente não é?!... E o que será o futuro deles...eu acho que são esses os dois motivos. - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano*

A professora Laura perfilha a ideia de que os alunos devem conhecer as suas origens, e salienta o facto da importância da leccionação do programa nacional:

Professora: (...) A matéria toda da...da...de Portugal, da História de Portugal. E porquê? Porque eu acho que as crianças têm de saber quais são as suas origens e o quotidiano das pessoas, num...não tem passado, não é? Todo o programa do 1º ciclo relacionado com a História que é a História de Portugal, a Península Ibérica, também. - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Resumindo:

- ◆ Da análise desta subcategoria podemos verificar que todos os docentes inquiridos não só dão importância aos conteúdos programáticos como também assumem como fundamental o cumprimento do programa nacional estabelecido para a área curricular de Estudo do Meio no 4º ano de escolaridade;
- ◆ o ensino da História na área curricular de Estudo do Meio reveste-se de primordial importância para os professores, ao nível da compreensão do presente e preparação do futuro por parte dos alunos;
- ◆ relativamente aos conteúdos abordados na área curricular de Estudo do Meio, os professores inquiridos valorizaram sobretudo aqueles que se prendem com a Formação de Portugal, Feriados Nacionais, Batalhas, Cartas de Foral, entre outros;

- ♦ os docentes inquiridos apresentam justificações para a escolha desses conteúdos: porque se relacionam com o quotidiano e com o facto de constarem no programa da área curricular de Estudo do Meio, porque são relevantes para o conhecimento do meio local, porque constam do Programa Nacional (currículo).

4.3.1.2 – Subcategoria “Metodologias Usadas”

Nesta subcategoria os professores inquiridos apresentam propostas metodológicas diversificadas para aplicação na sala de aula, tal como podemos verificar pelo Quadro 10 “Propostas Metodológicas a aplicar na sala de aula”:

Quadro 10 - Propostas Metodológicas a Aplicar na Sala de Aula

Propostas Metodológicas	Professor
- Partir do Quotidiano dos alunos - Imagens - Uma História	A – Maria (Escola de Meio Urbano)
- Utilização de Textos de Língua Portuguesa - Apoio na Interdisciplinaridade	B – Rui (Escola de Meio Rural)
- Aprofundamento de uma temática pela acção investigativa dos alunos	C – Marta (Escola Artística de Meio Urbano)
- Proposta de Investigação/Acção - Trabalho de Grupo	D – Laura (Escola Artística de Meio Urbano)

Assim, apresentam razões distintas aquando da abordagem de conteúdos históricos nas aulas de Estudo do Meio. Por exemplo, o professor Rui refere o seguinte:

(...) Ora bem..., não posso dizer que tenho uma metodologia pré definida...deixe-me ver...acho que a exploração do tema muitas vezes surge naturalmente, sei lá ...muitas vezes através dos textos do dia da aula de Língua Portuguesa. Há sempre uma interligação entre as disciplinas – *Professor Rui, Escola do Meio Rural.*

Este professor apresenta uma concepção metodológica pouco definida, isto é, revela que não tem uma metodologia predefinida, mas que a mesma surge espontaneamente, por vezes decorrente dos próprios textos explorados noutra área curricular – Língua Portuguesa – defendendo a interdisciplinaridade na abordagem de temas históricos e no método a utilizar nas aulas do Estudo do Meio.

Já a Professora Marta refere que a pesquisa por parte dos alunos é fundamental em termos metodológicos, uma vez que lhes possibilita o aprofundamento do tema em estudo e permite aos discentes ultrapassar o conhecimento dos conteúdos para além do que é considerado “mínimo” em termos de aprendizagem a efectuar:

(...) Metodologia...é...realmente é de investigação, portanto eles partem sempre de um problema...de um...de um... de um tema que irão abordar, nessa investigação há sempre uma parte conhecida por eles e a que não é conhecida eles vão investigá-la, vão fazer...aprofundar mais o tema e o assunto em questão...geralmente estes alunos ultrapassam os conteúdos que são exigidos minimamente. - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Os professores apresentam ainda argumentação para o uso de determinadas metodologias em detrimento de outras.

Assim, a Professora Maria justifica a sua opção pela pesquisa a realizar pelos alunos, pelo uso de manuais escolares e da Internet nas aulas, porque considera que essa é a via mais indicada e porque permite um acesso mais facilitado aos recursos por parte dos discentes:

(...) À partida porque acho-os mais indicados, por outro lado porque são os que me estão mais...os que são mais acessíveis...
Sim, depois mando os alunos pesquisar...e... o que é que nem todos têm acesso à Internet e daí que os que não têm por vezes recorrem a livros que os pais tenham em casa, mas a maior parte não faz a pesquisa relacionada com o assunto, só uma minoria! – *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

O Professor Rui, que tinha manifestado a sua opção metodológica pela exploração de acontecimentos e factos relevantes da História Local, justifica as suas opções mencionando que cada professor deve utilizar o método com que se sente mais familiarizado, assumindo que nunca tinha reflectido sobre essas questões metodológicas:

(...) Nunca pensei nisso, mas acho que cada um deve utilizar o método, se é que se deve chamar “método”, com que se sente mais à vontade para fazer as suas exposições. – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Já a Professora Marta aponta razões relacionadas com a faixa etária que lecciona para a escolha de determinado método:

(...) Olhe...eu utilizo estes recursos porque acho que são os mais adaptados a esta faixa etária à...à investigação, e... e são os que melhor têm mostrado haver resultados positivos. – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Por sua vez, a Professora Laura justifica a sua opção metodológica por razões de aquisição de mais conhecimentos, pelo relacionamento com os conhecimentos do dia-a-dia e passado/presente:

(...) Porque a criança é muito curiosa e consegue através desses métodos adquirir mais conhecimentos, não se trabalha só a memorização porque não é o mais importante, mas o mais importante é a relação dos conhecimentos e do dia-a-dia do quotidiano das pessoas, o antigamente relacionar com o agora...a relação com a História é muito importante! – *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Para indagarmos mais ainda sobre questões metodológicas foi colocada aos professores inquiridos a seguinte questão: “**Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?**”, como forma de averiguar até que ponto seria uma boa opção metodológica o professor partir de uma abordagem histórica local para o estudo da História Nacional.

Relativamente a esta questão, apenas uma professora não expressou a ideia de que se deve partir sempre da História Local para a Nacional, tendo os restantes apresentado justificações para essa escolha metodológica:

O Professor Rui sustenta a sua opção por se tratar de uma realidade concreta, logo, mais próxima dos alunos:

Entrevistador: Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?

Professor: Sem dúvida alguma! Porque penso que para os meus alunos o meio local é uma realidade concreta e então a partir daí vamos pesquisar a História Nacional. - Professor Rui, Escola de Meio Rural.

A Professora Marta justifica a sua opção pelo conhecimento que os alunos já têm desse meio local, que facilita a passagem para uma abordagem histórica de âmbito nacional:

(...) Para as crianças nesta idade é sempre mais fácil eles lidarem com as situações que já conhecem e a partir delas estudarem outras que não têm conhecimento, não é?...Têm entendimento melhor do assunto...do...da problemática que vão estudar!...Hãã...portanto o meio local é sempre rico também em vestígios do passado...é o mais próprio para um tipo deste estudo... – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Um dos professores inquiridos mostrou-se algo reticente relativamente ao estudo da História Nacional com base na História Local, argumentando que para alguns temas históricos não é possível utilizar esse tipo de metodologia, sendo que, na maioria das vezes é possível, como refere a professora Maria:

(...) Sim, pode ser...quer dizer, não acho que seja exclusivamente a partir daí, em determinados assuntos pode ser, mas não sempre...mas pode ser um ponto de partida em determinados temas, ou até na maioria deles! Porque depende se são assuntos mais restritos que dizem mais respeito ao nosso concelho, ao nosso distrito, ou se são assuntos de âmbito nacional. Dada a influência dos meios de comunicação e as crianças estão muito atentas a isso porque quando acontece qualquer coisa, a primeira coisa que eles fazem ao chegar à sala é dizer: “ - Ó professora passou-se isto assim e assim...não ouviu ontem, não viu...esta reportagem...”, portanto devido ao tempo que eles passam em frente à televisão, até jantando na companhia dela, substituindo as conversas em família, eles acabam por ser influenciados pelas notícias do dia-a-dia, pela actualidade, e a actualidade não são só...a maior parte é tudo aspecto...no que se refere ao aspecto Nacional ou até Internacional.

Especialmente em determinados casos, por exemplo a estátua do 1º rei de Portugal em Guimarães, por exemplo um bom ponto de partida para a formação de Portugal e não só...e há muitos outros monumentos e outros factos históricos locais que servem de ponto de partida, o que não quer dizer que deva ser. Na minha opinião, não deve ser exclusivamente a partir daí! Isso pode ser uma das metas, consideradas, uma das metas, entre outras! – *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Para melhor compreendermos as concepções metodológicas dos professores inquiridos relativamente à abordagem da História a partir da História local, formulámos a seguinte questão:

“Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível, é a metodologia que mais se adequa ao nível etário dos nossos alunos? Porquê?”.

Um dos professores inquiridos mostrou-se reticente em defender uma posição sem reservas, argumentando que nem sempre é possível ensinar História por esta via metodológica, tal como podemos constatar pela sua resposta:

Professora: (...) Por vezes torna-se complicado...porque, os alunos nem sempre têm as vivências necessárias para a compreensão de alguns assuntos do Estudo do Meio que se queira explorar...aspectos físicos do Meio Ambiente, por vezes eles têm muita dificuldade porque nunca viram e estar a debater esse assunto é estar a falar de uma coisa abstracta para eles, portanto eu considero isso...considero isso... um pouco difícil! É claro que é benéfico, mas mesmo assim nota-se...há situações, há determinados assuntos no programa que nós estamos a falar e que estão no meio local, estão muito perto deles e no entanto mesmo assim eles não têm conhecimento!... Nem sempre é possível levar os alunos a visitas de estudo. -

Professora Maria, Escola de Meio Urbano.

Todos os outros professores foram coerentes na argumentação usada em termos de opções metodológicas, uma vez que defenderam uma abordagem da História Nacional com base na História Local. Mantiveram a mesma posição metodológica como se pode verificar pelas afirmações dos mesmos:

Professora: Sim, pelas **aprendizagens significativas**, sim considero. -

Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.

Professor: Já respondi a isso anteriormente. Sou adepto que **devemos partir do concreto para o abstracto**. - *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Os professores que defendem o ensino da História com base na História Local, advogam ainda que os temas actuais devem fazer a ligação ao passado, assumindo a importância da contemporaneidade para a compreensão do passado, tal como podemos depreender da resposta dada pelo professora Marta, da Escola Artística de Meio Urbano:

Professora: É, por exemplo, hum...neste momento...hã...se seguissemos os conteúdos que estão a ser abordados no livro...por isso, a lógica do livro que eles têm adoptado neste momento eu não estaria a estudar a História com eles!...Seria mais adiante ao longo do ano. Uma vez que houve um momento de eleições, houve um momento de visita à Assembleia da República, **portanto é um tema actual deles** e a partir dele passámos ao que foi antigamente, portanto ao estudo histórico de como eram noutros tempos passados e eles entendem muito melhor! - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Na subcategoria “ Metodologias Usadas” foi ainda tido em consideração o papel da pesquisa, em termos metodológicos, para a compreensão histórica bem como a vivência de situações históricas, nomeadamente visitas de estudo a monumentos e locais históricos.

Deste modo foram colocadas, aos professores, duas questões abordando os seguintes aspectos:

- ◆ A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?
- ◆ O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.

Relativamente à utilização de uma metodologia assente na investigação/pesquisa com base no que é próximo ao aluno (Meio Local), sobre instituições, acontecimentos ou personagens históricas, todos os professores foram unânimes nas suas argumentações (tal como podemos verificar pelas respostas dadas), em reconhecer que essa pesquisa com base no meio local favorece:

- ◆ A compreensão e o gosto dos alunos pelo estudo do passado;
- ◆ Incentiva os alunos;
- ◆ Motiva para as aprendizagens;
- ◆ Promove o gosto pela investigação;
- ◆ Incrementa o desejo de saber;

- ◆ Os alunos dão mais apreço às realidades que conhecem;
- ◆ Favorece a aquisição de conhecimentos;
- ◆ A observação do meio local permite uma melhor compreensão do passado.

Professora: (...) Sim, porque **incentiva os alunos**, é sempre um incentivo... **motiva para a aprendizagem** e para o querer saber mais... o interesse por esse e outros assuntos... - Professora *Maria, Escola de Meio Urbano*.

Professor: (...) Eu acho que sim. Porque muitas vezes sem se aperceberem estão a estudar História e **ganham o gosto pela investigação** do porquê de muitas coisas que os cerca e não sabiam também a razão do porquê da sua existência. - *Professor Rui, Escola de Meio Rural*.

Professora: (...) Ai, em grande parte, porque as crianças **têm mais apreço pelo que conhecem pela realidade delas** do que por uma realidade que não lhes diga...respeito, portanto, sem dúvida que tem mais interesse, mais validade para eles e **eles vão ter mais...há...conhecimentos** acerca dos conteúdos que estão a abordar e de outros assuntos... - Professora *Marta, Escola Artística de Meio Urbano*

Professora: (...) Favorece, porque **eles vêem, observam**, não é?... Através de visitas de estudo...**eles a partir (...) compreendem** outras que não, que não conhecem, acho que é essencialmente por isso. - Professora *Laura, Escola Artística de Meio Urbano*

No que respeita à utilização pelo professor do 1º Ciclo de uma metodologia assente na vivência de situações históricas pelos alunos, por forma a que os mesmos compreendam o passado, os professores inquiridos referem que nem sempre é possível vivenciar essas situações históricas, apresentando uma justificação para tal tomada de posição, tal como indicam as professoras Maria, da Escola de Meio Urbano, e Marta, da Escola Artística de Meio Urbano:

Professora: (...) Nem sempre é possível, não é? Há acontecimentos do passado que é impossível, mas podemos recorrer a vestígios ou a testemunhos do passado para ajudar à sua compreensão. – Professora *Maria, Escola de Meio Urbano*.

Professora: (...) Ah! Situações apresentadas de meio...de...da História passada?!... Eles não podem dizer tal e qual foi o passado...não é?... Mas podem fazer uma aproximação! ...podem imaginar mediante as pesquisas...mediante visitas de estudo a esses locais...ruínas...observar monumentos, documentos até! Escritos noutra língua, por exemplo o latim que geralmente a maioria dos documentos passados estão...eles entenderem melhor e fazerem uma aproximação imaginária porque nunca será o que foi na realidade, é impossível! Ainda agora eles vão construir um castro. Foram visitar um e disseram que agora era impossível eles viverem numa casa daquelas!...Portanto fazem uma aproximação imaginária, não em concreto, não é?!... - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Porém, os restantes professores afirmam que é possível vivenciar situações históricas não directamente pela vivência do passado, mas pela consulta e pesquisa de documentos (orais e escritos) e visitas de estudo que permitem, indirectamente, vivenciar esse mesmo passado e compreendê-lo, tal como refere o Professor Rui, da Escola de Meio Rural:

Entrevistador: O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.

Professor: (...) Não digo vivenciar, mas sim compreender. Porque é muito mais fácil a uma criança compreender os factos quando lhe apresentamos situações concretas e isso pode-se fazer através de pesquisas de documentos orais e escritos, visitas de estudo, etc...etc... - *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Professora: Não pode acontecer só! Mas sim sobretudo isso, porque a criança tem uma capacidade de conhecimento que às vezes nós nem...nem calculamos, não é? Tudo depende das vivências que cada criança tem com a família porque é o mais importante! Os conhecimentos...o que visita com eles também, não é só a escola! A escola não é a valência total para a aprendizagem da criança! A família tem muita influência. - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Desta forma, e em resultado das respostas dadas pelos professores, considerámos as visitas de estudo como fazendo parte das metodologias utilizadas pelos docentes.

Partimos então para a seguinte questão:

- Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História?

A que locais?

Todos os professores concordaram com a importância das visitas de estudo, embora o professor Rui, da Escola de Meio Rural tenha sublinhado a impossibilidade de realização por falta de recursos materiais:

Professor: (...) Não, porque as visitas de estudo custam dinheiro e isso é coisa que não existe nas escolas! – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Os docentes inquiridos apostam nas visitas de estudo, referindo quais os locais que costumam visitar com os seus alunos, como podemos constatar pela análise das respostas:

Professora: (...) Sim, sim na cidade, a **museus**, desde **ruínas da Cidade** por exemplo e depois fora da cidade também, a **Citânia** em Guimarães temos **vários monumentos** que são muito importantes e servem como ponto de partida para o ensino da História. – *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Professora: (...) Imensas!...Ah...Ah...Ah...Imensas visitas! Quanto mais melhor!...Porque além deles gostarem e de relacionarem sempre com os aspectos que estudam, há...eles estão também sempre motivados além da escola, pela família, portanto..., mesmo que nós não possamos a nível de escola fazer essas visitas, eles próprios com a família incentivam e motivam e vão familiarmente visitando esses locais que nós não podemos ir a nível de grupo. Especialmente os locais... a nível local, não é? Para eles conhecerem porque muitas vezes estes meninos têm outras vivências e conhecem o exterior e o local não conhecem tão bem, portanto partindo sempre do local para o exterior, geralmente nesta faixa etária a nível Nacional, só! Não é? O exterior funciona só a nível nacional. Este ano temos projectada já uma visita a **Conímbriga**, tem a ver com aquilo que estamos a estudar, portanto as **ruínas**, os **artefactos**, tudo que tem relação com o tema em estudo. – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Professora: (...) Sim, sim, por exemplo ao **museu de arqueologia**, de cá...de Braga. Por exemplo este ano como tenho o 4º ano é mais amplo, vamos a **Conímbriga**, conhecer os costumes romanos, eles já conhecem...aqui o de arqueologia não é tão profundo, não é? Hum...na estação também há um **balneário**, eles entenderam como é que os romanos conseguiam já ter água quente, parecia-lhes impossível como é que os romanos ao fim e ao cabo, já tinham

aquecimento central de uma outra forma e nós só agora é que estamos a começar a usar também de uma outra forma aos anos que isso vai, eles ficam admiradíssimos, por uma questão de época, não é? E a outros sítios, por exemplo sei lá, agora estou a lembrar-me da **Citânia de Briteiros**, por exemplo, dos lusitanos, não é? Da maneira como eles viviam, totalmente diferente, muito mais rudimentar, e outros. -

Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.

Os professores que defendem a realização de visitas de estudo insistem sobretudo em visitas a citânias, ruínas e monumentos, sendo defensores de visitas mais de âmbito nacional e próximas das escolas.

Relativamente à Questão:

- O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.

A professora Maria, justificando que nem sempre é possível, concorda que o recurso a vestígios ou testemunhos do passado ajudam na compreensão desse mesmo passado:

Professora: Nem sempre é possível, não é? Há acontecimentos do passado que é impossível, mas podemos recorrer a vestígios ou a testemunhos do passado para ajudar à sua compreensão. - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

O professor Rui, apesar de ter mencionado que não realiza visitas de estudo por questões financeiras, também admite que os alunos compreendem melhor o passado através de situações concretas, nomeadamente de visitas de estudo:

Professor: (...) Não digo vivenciar, mas sim compreender. Porque é muito mais fácil a uma criança compreender os factos quando lhe apresentamos situações concretas e isso pode-se fazer através de pesquisas de documentos orais e escritos, visitas de estudo, etc...etc... - *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

A professora Marta advoga que as visitas de estudo permitem aos alunos “imaginar o passado”:

Professora: (...) Ah! Situações apresentadas de meio...de...da História passada?!... Eles não podem dizer tal e qual foi o passado...não é?... Mas podem fazer uma aproximação! ...podem imaginar mediante as pesquisas...mediante visitas de estudo a esses locais...ruínas...observar monumentos, documentos até! Escritos noutra língua, por exemplo o latim que geralmente a maioria dos documentos passados estão...eles entenderem melhor e fazerem uma aproximação imaginária porque nunca será o que foi na realidade, é impossível! Ainda agora eles vão construir um castro. Foram visitar um e disseram que agora era impossível eles viverem numa casa daquelas!...Portanto fazem uma aproximação imaginária, não em concreto, não é?!... – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

A professora Laura coloca a ênfase na necessidade que os alunos têm de compreender, nos conhecimentos que adquirem, quer em visitas realizadas em contexto escolar, quer com a família (conhecimento, aliás importante que considera ser fundamental para além do que adquire no ensino formal):

Professora: (...) Não pode acontecer só! Mas sim sobretudo isso, porque a criança tem uma capacidade de conhecimento que às vezes nós nem...nem calculamos, não é? Tudo depende das vivências que cada criança tem com a família porque é o mais importante! Os conhecimentos ... o que visita com eles também, não é só a escola! A escola não é a valência total para a aprendizagem da criança! A família tem muita influência. – *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Foi ainda padronizado o valor que os professores do 1º Ciclo dão às visitas de estudo para o ensino da História. Todos os professores consideraram importante a realização de visitas de estudo, pelo que apresentaram razões para a necessidade da sua execução, de entre as quais destacamos as seguintes:

- ◆ Ajudam na investigação dos alunos para as aprendizagens.
- ◆ Auxiliam no enriquecimento de conhecimentos.
- ◆ Ajudam os alunos a “imaginar” o passado e a memorizar o que viram.

De seguida apresentamos exemplos das razões apresentadas pelos professores:

Professora: (...) Dou muito, porque à partida são **uma motivação** e além de serem uma motivação **ajudam a enriquecer os conhecimentos** porque a partir

daí falam-se coisas que vão... que se vão juntando, digamos assim, aos conhecimentos que eles têm e que servem de ponto de partida para outros conhecimentos porque levantam curiosidades, querem saber como...uma ou outra coisa...e, **é um ponto de partida para adquirir novos conhecimentos.** - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Professor: Dava valor se as fizesse! *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Professora: Ai...é 100% valorizável!... Uma coisa é falarmos, vermos a imagem, outra situação **é estarmos lá e imaginarmos** como seria naquela época aquela vivência, aquela relação com as pessoas, com...o meio também e com aquela forma de viver...há...**é imprescindível!** – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Professora: (...) É uma aprendizagem! **Uma aprendizagem não só cognitiva, mas também afectiva,** fica muito mais...**fica muito mais consolidada a aprendizagem** desta maneira! (...) Muito...há coisas que nunca esquecem! Depois de fazerem muitas consultas nos livros a maior parte das coisas são esquecidas, eu considero isso. - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Foi ainda colocada uma questão relacionada com comportamentos afectivos e emocionais dos alunos para a aprendizagem da História, sendo formulada a seguinte questão:

– A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?

Para esta questão todos os professores justificaram as suas respostas mencionando alguns factos positivos, como se pode constatar pelas respostas:

Professora: – (...) Hum...sim isso é...pausa...sim, isso vai **incentivá-la, vai...interessá-la em querer, vai querer aprender mais...** - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Professor: Acho importante que isso aconteça! Porque se isso acontecer penso que vai ser um grande passo para a tornar interessada em **querer investigar mais e mais...** - *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Professora: Sem dúvida! Incluindo a música! Todos. Música, Expressão Plástica...afectos também, não é? **Para entenderem melhor como era a vida nesse tempo e fazerem uma relação do que foi com o que é e talvez projectarem o futuro!** Que é muito importante no caso de hoje, não é? - *Professora Maria, Escola Artística de Meio Urbano.*

Professora: Deve, deve usar a visão, mesmo o tacto, pegar em certos utensílios com a mão, que nem sempre é possível, não é? Hum...todos os sentidos fazem...ajudam que ela... aprendam História, não é? E sobretudo a escrita, os documentos escritos consultar...sei lá! Visitas a museus, tudo faz parte e **mexe com os sentidos as emoções**, claro que eles...há certas coisas que vêm e ficam emocionados, não é? E parece-lhes impossível que tivesse já acontecido ou que tivesse existido! A maior parte das vezes há surpresas, eles próprios não contavam com aquilo que vão ver e que vão sentir! Acho que sim! - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Finalmente foi formulada a seguinte Questão:

- Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?

Todos os professores foram unânimes nas suas respostas, apresentando razões que suscitam interesse e motivação nos alunos, tal como podemos verificar pela análise do discurso dos docentes inquiridos:

Professora: Sim. - Professora Maria, Escola de Meio Urbano.

Professor: Sempre fui apologista das visitas de estudo, pois os alunos assim teriam **um maior conhecimento da realidade que os cerca e sentir-se-iam mais motivados para o estudo!** - Professor Rui, Escola de Meio Rural.

Professora: 100%!...100%!... – Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.

Professora: Muito... **há coisas que nunca esquecem!** Depois de fazerem muitas consultas nos livros a maior parte das coisas são esquecidas, eu considero isso. – Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.

Nesta subcategoria foi ainda analisada a relação entre o carácter globalizador da área do Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico e o ensino da História. Assim foi colocada aos professores a seguinte questão:

“Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê?”

Pela análise das respostas dos inquiridos podemos verificar que a professora Maria, (Escola de Meio Urbano) defendeu uma posição de pouca ligação entre o carácter globalizador de Estudo do Meio e o ensino da História, assumindo a sua afirmação como “ **Não muito**”:

Professora: (...) Não muito... no 3ºano nota-se que o programa já começa a ser encaminhado nesse sentido mas talvez penso que deveria ser mais acentuado no 3º ano. - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

O professor Rui (Escola de Meio Rural) defende em pleno a relação estreita entre o Estudo do Meio e o ensino da História, justificando com um “**Sim**”:

Professor: (...) Penso que tem o seu contributo, uma vez que existe uma relação de temas entre o Estudo do Meio e a História. - *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

A professora Marta (Escola Artística de Meio Urbano) entende que o Estudo do Meio não contribui apenas para o ensino da História mas advoga uma visão de ciclo, sendo que o mesmo pode possibilitar outro tipo de aprendizagens que não apenas sobre o passado, argumentando com um, “**Não Só**”:

Professora: (...) Eu acho que não contribui para o ensino só da História...eu acho que depende do professor que está a leccionar... porque se gostar e se estiver preparado, acho que... aprofunda ainda mais o que está minimamente estabelecido para...para este ciclo, portanto o globalizador tem a ver com o Estudo do Meio, não é? E o Meio envolve muitas coisas...e geralmente nós não temos tempo para aprofundar o desejado em todas as áreas do Estudo do Meio! Portanto depende muito dos alunos, dos professores, das condições que as escolas têm!... - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

A professora Laura (Escola Artística de Meio Urbano) concebe o ensino na área curricular de Estudo do Meio como um ensino “compartimentado”, de acordo com as matérias e temáticas a leccionar, aplicando-se também esta sua concepção ao ensino da História - “**Nem Sempre**”:

Professora: (...) Ora bem, as...as...as matérias do Estudo do Meio são um bocado compartimentadas, nem sempre há muita relação entre elas. A História é um...uma área metida no Estudo do Meio um bocadinho à parte! Apesar de...História pode-se dar desde o 1º ano de escolaridade, lá está, o estudo do espaço, mas...não há assim muita relação, por exemplo nós estudamos Ciências: as pedras, o corpo humano...eu acho que o Estudo do Meio é um bocado compartimentado, muito por secções. Agora em relação às outras áreas há mais relação, nós podemos fazer mais relação, agora entre si, no próprio Estudo do Meio não há muita...há matérias estanques...eu acho! É a minha ideia!... - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Resumindo:

- ◆ todos os professores inquiridos apresentam propostas metodológicas diversificadas para aplicação na sala de aula, nomeadamente partir do quotidiano dos alunos, utilizar imagens, uma história, textos de Língua Portuguesa, apoiar-se nas outras áreas disciplinares (interdisciplinaridade), colocar os alunos a investigar e promover o trabalho de grupo;
- ◆ alguns professores apresentam uma concepção metodológica pouco definida, isto é, revelam que não têm uma metodologia predefinida, mas que a mesma surge espontaneamente, por vezes decorrente dos próprios textos explorados noutra área curricular – Língua Portuguesa – defendendo a interdisciplinaridade na abordagem de temas históricos e no método a utilizar nas aulas do Estudo do Meio;
- ◆ os professores apresentam argumentação para o uso de determinadas metodologias, em detrimento de outras:
 - o recurso pelos alunos à pesquisa, o uso de manuais escolares e da Internet nas aulas são a via mais indicada e há um acesso mais facilitado aos recursos por parte dos discentes;

- ♦ cada professor deve utilizar o método com que se sente mais familiarizado;
- ♦ a faixa etária que se lecciona é primordial na escolha de determinado método;
- ♦ alguns professores assumem que nunca tinham reflectido sobre as questões metodológicas;
- ♦ a maioria dos professores inquiridos (75%) considera ser uma boa opção metodológica o professor partir de uma abordagem histórica local para o estudo da História Nacional;
- ♦ todos os professores foram unânimes em reconhecer que a utilização de uma metodologia assente na investigação/pesquisa com base no que é próximo ao aluno (meio local), sobre instituições, acontecimentos ou personagens históricas favorece:
 - ♦ a compreensão e o gosto dos alunos pelo estudo do passado;
 - ♦ incentiva os alunos;
 - ♦ motiva para as aprendizagens;
 - ♦ promove o gosto pela investigação;
- ♦ os professores defendem o papel da pesquisa, em termos metodológicos, para a compreensão histórica bem como a vivência de situações históricas, nomeadamente visitas de estudo a monumentos e locais históricos, uma vez que:
 - ♦ Incrementam o desejo de saber
 - ♦ Os alunos dão mais apreço às realidades que conhecem
 - ♦ Favorecem a aquisição de conhecimentos
 - ♦ A observação do meio local permite uma melhor compreensão do passado.

- ◆ todos os professores concordam com a importância das visitas de estudo (embora um professor tenha sublinhado a impossibilidade de realização das mesmas por falta de recursos materiais), insistindo sobretudo em visitas a citânias, ruínas e monumentos, sendo que são defensores de visitas mais de âmbito nacional e próximas das escolas;
- ◆ como razões apontadas para a realização de visitas de estudo, os professores evocam a ajuda que as mesmas podem dar à investigação dos alunos para as aprendizagens, o seu contributo no enriquecimento de conhecimentos e a ajuda que dão aos alunos a “imaginar” o passado e a memorizar o que viram.

4.3.1.3 – Subcategoria “Sequencialidade no Ensino da História”

Relativamente a esta subcategoria, todos os professores inquiridos apresentaram a concepção de que o ensino da História deve seguir uma sequencialidade: partir do meio próximo do aluno, da sua realidade familiar e local para o conhecimento da História de uma forma mais alargada, já de âmbito nacional, internacional e universal (pela ordem apresentada).

A professora Maria, da Escola de Meio Urbano justificou a sua opção com a seguinte afirmação:

Entrevistador: Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → Universo?
Porquê?

Professora: Sim, porque primeiro a criança deve conhecer o seu passado, o seu meio familiar e daqui é que partimos para o meio envolvente, para o meio local, seguindo para os aspectos Internacionais, para a comunidade Internacional, tudo o que se passa aqui no nosso planeta Terra. – *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Já o professor Rui, da Escola de Meio Rural, argumenta que se deve partir do particular para o todo, isto é, seguindo um processo indutivo:

Professor: (...) Exactamente. Estou plenamente de acordo. Porque acho que devemos partir do particular para o todo. – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

A professora Marta, da Escola Artística de Meio Urbano coloca a ênfase no conhecimento pessoal do próprio aluno, advogando um conhecimento em espiral, que parte do eu para o que rodeia o aluno, por forma a que o mesmo compreenda, em última instância, os problemas universais:

Professora: (...) Ah! Porque se conhecermos a psicologia da criança e o desenvolvimento sabemos que ela parte sempre dela própria, não é? É um aspecto de egocentrismo, portanto tudo tem de partir do conhecimento dela para ser desenvolvido em espiral não é? E dos conhecimentos que temos desse desenvolvimento e partindo dela...família...local....nacional...europeu não é? No nosso caso, estudarão muito melhor e compreenderão muito melhor os problemas universais... Sem dúvida! – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

A professora Laura, da mesma escola, comunga da mesma opinião, reforçando a ideia de que a criança conhece primeiramente o meio familiar e local e alarga esse conhecimento a áreas mais amplas:

Professora: (...) É precisamente o que eu já tinha dito talvez na segunda ou terceira pergunta...Ah...Ah...Ah....a criança traz a parte do conhecimento donde ele vive para participar mais amplo no que ele não conhece e desconhece, nós estamos sempre a aprender! Em adultos continuamos até à velhice a conhecer o mundo que nos rodeia, não é? É precisamente...eu não sei!...Ah...Ah...o que é que hei-de dizer mais..., é isso mesmo....portanto essa sequencialidade está certa! Está...está a reforçar aquilo que eu já tinha dito! – *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Assim, todos os professores defendem a ideia de que uma metodologia que contemple uma sequencialidade no ensino da História e que parta de um conhecimento mais restrito para um conhecimento mais alargado será útil ao ensino da disciplina.

Resumindo:

- ♦ todos os professores inquiridos apresentam a concepção de que o ensino da História deve seguir uma sequencialidade: partir do meio próximo do aluno, da sua

realidade familiar e local para o conhecimento da História de uma forma mais alargada, já de âmbito nacional, internacional e universal;

- ♦ os professores reforçam a ideia de que a criança conhece primeiramente o meio familiar e local e alarga esse conhecimento a áreas mais amplas;
- ♦ os professores advogam que uma metodologia que contemple uma sequencialidade no ensino da História e que parta de um conhecimento mais restrito para um conhecimento mais alargado será útil ao ensino da disciplina.

4.3.1.4 – Subcategoria “Leccionação de uma temática Histórica”

Para melhor compreendermos as concepções dos professores inquiridos no que respeita à leccionação de temáticas históricas, foi apresentada uma proposta de trabalho em contexto de sala de aula para o período republicano, com utilização de dois documentos icónicos: o busto da República Portuguesa e a Bandeira Nacional. Desta forma, foi colocada aos professores a seguinte questão:

“Imagine que iria dar uma aula ao 4º ano de escolaridade sobre Símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a sua aula?”

Relativamente à proposta apresentada, o professor Rui teceu algumas considerações sobre os materiais propostos:

Professor: (...) Mas para ser sincero, o Busto da República não me diz nada! –

Professor Rui, Escola de Meio Rural.

Aliás, esta ideia de rejeição deste símbolo nacional como representativo da República (o professor não rejeita liminarmente a sua utilização em termos metodológicos mas sim em termos de significância) é corroborada também pela professora Marta, da Escola Artística de Meio Urbano, ainda que a professora questione o facto de o busto ser feminino e não o seu significado (questionado pelo professor Rui):

Professora: (...) Hã...Eles vendo o Busto da Assembleia da República (sic) em princípio tinham que falar que simbolismo tem aquele Busto...uma mulher! ...que relação tem a ver com...com um país...com uma república! Porque um país não é...não pode ser simbolizado por uma mulher só, não é? Portanto iriam estudar qual era o simbolismo e porque é que se chegou àquele...àquela forma de...de representar a República!...Hê...a Bandeira Nacional...hê... estudariam...as origens, não é? Porque é que tem aquelas cores, porque é que tem aquela forma, porque é que tem aqueles símbolos, o que representa uma cor, o que é que representa outra? As quantidades que não estão equitativamente...hê...iguais, não é? E todo o simbolismo que significa...e não ficava por aí, não é? Ah...Ah...Ah...e não ficava por aí!...Iriam construí-la, pintá-la...utilizá-la, saber como preservá-la, saber como a respeitar...hê...todo o simbolismo que lhe diz respeito!...O que ultimamente temos que... esse simbolismo está a ser posto de parte...degradado até!... – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Face à proposta de trabalho com os símbolos nacionais, o professor Rui não se pronunciou sobre o símbolo da Bandeira Nacional:

(...) Assim de repente é um pouco difícil responder a essa pergunta, pois teria que planificar a aula e enquadrá-la sempre que possível numa data histórica. Mas para ser sincero, o Busto da República não me diz nada! – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

No entanto, todos os outros professores apresentaram as suas ideias para aplicar numa aula de História, ainda que com diferentes sugestões metodológicas, tal como podemos verificar pelas respostas dadas:

Professora: (...) Começaria por dizer que são dois símbolos Nacionais e daí falar noutros e...**juntar temas da actualidade** em que...em que, os aspectos nacionais estejam em causa...tivemos ultimamente o Euro. E temos outras situações em que o nome do país é falado Internacionalmente, talvez partisse daí... - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Professora: (...) Hã...Eles vendo o Busto da Assembleia da República (sic) em princípio tinham que falar que simbolismo tem aquele Busto...uma mulher! ...que relação tem a ver com...com um país...com uma república! Porque um país não é...não pode ser simbolizado por uma mulher só, não é? Portanto iriam estudar qual era o simbolismo e porque é que se chegou àquele...àquela forma de...de

representar a República!...Hê...a Bandeira Nacional...hê... estudariam...as origens, não é? Porque é que tem aquelas cores, porque é que tem aquela forma, porque é que tem aqueles símbolos, o que representa uma cor o que é que representa outra? As quantidades que não estão equitativamente...hê...iguais, não é? E todo o simbolismo que significa...e não ficava por aí, não é? Ah...Ah...Ah...e não ficava por aí!...iriam construí-la, pintá-la...utilizá-la, saber como preservá-la, saber como a respeitar...hê...todo o simbolismo que lhe diz respeito!...O que ultimamente temos que... esse simbolismo está a ser posto de parte...degradado até!... - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Professora: (...) Ora bem, porque é que o Busto é o símbolo da República? Eles gostam de saber porquê? Hã...a relação que há..., da República surgiu de uma revolta da Monarquia, não é?...Contra a Monarquia...a Bandeira teria de ser estudada porque é que existem lá aqueles símbolos, porque é que tem os castelos, porque é que tem a cor...não sei o que é que hei-de dizer mais...já dei essas aulas, explorámos, já investigámos, aliás muitas vezes nem...nem...nem pego nesses...hã..., instrumentos...mando primeiro investigar, depois na sala de aula daquilo que eles escolheram, hum...é que estudamos, enfim, depois da investigação é que fazemos a consolidação concretamente da matéria, desses símbolos. - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Resumindo:

- ♦ a maioria dos professores apresentou ideias para aplicar numa aula de História, ainda que com diferentes sugestões metodológicas, partindo de uma proposta concreta de trabalho sobre símbolos nacionais.

4.3.1.5 – Subcategoria “Interdisciplinaridade”

No que respeita à subcategoria “Interdisciplinaridade” todos os professores inquiridos defendem a ideia de que a interdisciplinaridade é importante no 1º ciclo do Ensino Básico, ainda que 3 professores apresentem apenas a ideia de interdisciplinaridade e 1 professor vá mais além, defendendo também a transdisciplinaridade e a transversalidade de conhecimentos, reconhecendo a importância da necessidade de flexibilidade interdisciplinar. Assim, a professora Laura, da Escola Artística de Meio Urbano menciona que não usa muito e não é apologista da utilização do manual escolar em Língua Portuguesa, fornecendo aos seus alunos textos

históricos que considera mais ricos, podendo, simultaneamente, atingir as competências específicas para a área curricular de Língua Portuguesa:

Entrevistador: Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática e vice-versa? Porquê?

Professora: (...) Tratando-se de interdisciplinaridade é muito mais fácil, é facilímo! Aliás eu trabalharia... qualquer ano, sem o livro de Língua Portuguesa. Não precisava, nem livro, nem da gramática! Por exemplo, neste momento os meus alunos estão a construir uma gramática...hê...o livro de Língua Portuguesa, a gente utiliza quase como por obrigação! Os pais achavam muito esquisito...se não...ah...ah...mais por causa dos pais! Muitas vezes, pego em matérias de Estudo do Meio em relação com Língua Portuguesa, a um texto...aliás muitas vezes começo...exploramos uma matéria e eu arranjo um texto e faço ortografia de um texto relacionado com a História, daí partimos para a gramática e estudamos História, estamos em Português e gramática ao mesmo tempo, e poderíamos... poderemos também avançar para a Matemática, porque há a numeração romana, há... no 4º ano, já... os números já atingem os milhões, por isso milhões de pessoas que viveram na Terra, milhões de pessoas que vivem em Portugal... há que fazer situações problemáticas com esses dados...há imensa coisa que se pode fazer para ajustar a transdisciplinaridade... (...) – *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

A mesma professora refere também que usa a Matemática no ensino da História para a numeração romana, logo assumindo como relevante no 1º ciclo do Ensino Básico a interdisciplinaridade.

A professora Maria, da Escola de Meio Urbano e o professor Rui, da Escola de Meio Rural, apresentam uma ideia muito vaga sobre a interdisciplinaridade, referindo somente que concordam com a prática da mesma, reforçando a ideia de que o Estudo do Meio pode influenciar as restantes áreas curriculares no 1º ciclo (e vice-versa) mas sem apresentarem sugestões para a concretização dessa mesma interdisciplinaridade:

Professora: Pode e também pode ser ao contrário. Tanto posso partir dessa ...das outras áreas como posso...é possível. Como é possível o contrário, partir da Língua

Portuguesa por exemplo, e da Matemática, para o Estudo do Meio ou a partir do Estudo do Meio. - *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Professor: (...) Não digo que será possível. Acho que é possível pois já há muitos anos que faço a interdisciplinaridade. – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Por seu turno, os restantes professores inquiridos¹⁷, ao pronunciarem-se sobre a interdisciplinaridade, explicam como ela é possível, tal como podemos constatar pela resposta da professora Marta, da Escola Artística de Meio Urbano, ao referir que utilizaria a Matemática para o ensino do Estudo do Meio e, concretamente, da História, ao nível da divisão do tempo e construção de frisos cronológicos e a Língua Portuguesa para a exploração de textos, interpretação, recolha de informação e elaboração de textos por parte dos alunos:

Professora: (...) Ai... muito!...Ai... Imenso! Olhe a nível do estudo em Matemática, a divisão do tempo, contagem de tempo, linhas de tempo, frisos cronológicos, estabelecer relações de temporalidade...hê... de existência de um determinado reinado, por exemplo, de uma dinastia, eles saberem a diferença...hê...a nível de Matemática, sei lá...verificar como eram as construções materiais utilizados...o que se usa...A Língua Portuguesa, muito vocabulário rico, portanto, que normalmente os nomes eles não utilizam mas que enriquece o vocabulário, exploração de textos...hê...interpretação, recolha e informação e depois também elaboração de textos por eles, não é?!...Muito trabalho!... – *Professora Marta, Escola de Meio Urbano.*

Resumindo:

- ◆ Nesta subcategoria todos os professores inquiridos defendem a ideia de que a interdisciplinaridade é importante no 1º ciclo do Ensino Básico, ainda que três professores apresentem apenas a ideia de interdisciplinaridade e um professor vá mais além, defendendo também a transdisciplinaridade e a transversalidade de conhecimentos, reconhecendo simultaneamente a importância da necessidade de flexibilidade interdisciplinar;

¹⁷ Nota: As professoras Marta e Laura leccionam numa Escola Artística Urbana Integrada onde, como se referiu, existe a possibilidade de uma maior interacção entre docentes de diferentes níveis de ensino e de diferentes áreas de conhecimento. Esta razão poderá, eventualmente, explicar a maior facilidade em exemplificar aspectos de interdisciplinaridade.

- ♦ alguns professores mencionam que utilizam conhecimentos de outras áreas curriculares para o ensino da História em Estudo do Meio e vice-versa;
- ♦ alguns professores (50%) apresentam ideias muito vagas sobre a interdisciplinaridade, referindo apenas que concordam com a prática da mesma, reforçando a ideia de que o Estudo do Meio pode influenciar as restantes áreas curriculares no 1º ciclo (e vice-versa) mas sem apresentarem sugestões para a concretização dessa mesma interdisciplinaridade;
- ♦ alguns professores inquiridos, ao pronunciarem-se sobre a interdisciplinaridade, explicam como ela é possível, dando exemplos concretos da sua concretização: utilizariam a Matemática para o ensino do Estudo do Meio e, concretamente, da História, ao nível da divisão do tempo e construção de frisos cronológicos e a Língua Portuguesa para a exploração de textos, interpretação, recolha de informação e elaboração de textos por parte dos alunos.

4.3.2 – Categoria “Ideias Tácitas”

Na **categoria 2 – Ideias Tácitas** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no atinente às ideias tácitas apresentadas pelos alunos aquando da iniciação de um tema histórico.

Assim, nesta subcategoria, para aferirmos da importância que os professores do 1º ciclo dão às ideias tácitas apresentadas pelos alunos, foi formulada a seguinte questão aos professores inquiridos:

“Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto? Com que intenção?”

Todos os professores consideraram importante o levantamento das ideias tácitas, ainda que por razões distintas. A professora Maria refere que inicia esse levantamento por um debate com os alunos, seguindo-se a “transmissão” de conhecimentos pelo professor, num tipo de ensino

muito ao estilo *magister dixit* e que acrescenta conhecimento àquele que os alunos já são detentores, sem questionar se o conhecimento tácito é histórico ou alternativo:

Professora: (...) Sim. Geralmente faço um debate se alguém já ouviu falar em determinado assunto se tem conhecimento dele...se surgirem algumas indicações disso, debatemos o tema e depois entro eu modelando os alunos e transmitindo aquilo que eu acho necessário para eles...portanto, para eles juntarem a alguns conhecimentos que possuam. Sim. Geralmente faço um debate se alguém já ouviu falar em determinado assunto se tem conhecimento dele...se surgirem algumas indicações disso, debatemos o tema e depois entro eu modelando os alunos e transmitindo aquilo que eu acho necessário para eles...portanto, para eles juntarem a alguns conhecimentos que possuam. Sim. Geralmente faço um debate se alguém já ouviu falar em determinado assunto se tem conhecimento dele...se surgirem algumas indicações disso, debatemos o tema e depois entro eu modelando os alunos e transmitindo aquilo que eu acho necessário para eles...portanto, para eles juntarem a alguns conhecimentos que possuam. - Professora *Maria, Escola de Meio Urbano*.

O professor Rui aposta no levantamento de ideias tácitas para verificar os conhecimentos que os alunos já possuem antes de iniciar um tema histórico e para funcionar como mote para a introdução do mesmo:

Professor: (...) Sem dúvida que pergunto. Não só para ver até que ponto têm algum conhecimento sobre o tema que se vai abordar, mas também para ser um mote para a exploração do mesmo. - Professor *Rui, Escola de Meio Rural*.

A professora Marta, já coloca a tónica na motivação dos alunos, como podemos depreender da sua resposta:

Professora: (...) Geralmente parto...do estudo de algum acontecimento que tenha relação com o que eles vão estudar...portanto, em princípio parto sempre de alguma experiência que eles tenham, de algum conhecimento, não é? A intenção é motivá-los e envolvê-los mais nesse estudo, nessa compreensão do assunto que vai ser abordado. - Professora *Marta, Escola Artística de Meio Urbano*.

A professora Laura menciona que também costuma perguntar aos alunos se já conhecem algo sobre a temática que está a iniciar, mas tendo a intenção de fazer o levantamento dos

conhecimentos que os alunos são detentores, provenientes da família e da sociedade em geral, por forma a enriquecer esse conhecimento tácito em contexto escolar:

Professora: (...) Costumo. Trabalho muito a investigação/acção, com a intenção de colher conhecimentos que eles têm colhidos em casa, familiares na sociedade com quem convivem para poder enriquecê-los na sala de aula. - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Resumindo:

- ◆ Todos os professores consideraram importante o levantamento das ideias dos alunos, ainda que por razões distintas: para verificar os conhecimentos que os alunos já possuem antes de iniciar um tema histórico (provenientes da família e da sociedade em geral), para funcionar como mote para a introdução do mesmo, para motivar os alunos.
- ◆ Apesar dos professores terem reconhecido a importância do levantamento das ideias dos alunos, por razões metodológicas não propuseram abordagens construtivistas às mesmas.

4.3.3 – Categoria “Empatia”

Na **categoria 3 – Empatia** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que concerne à empatia dos alunos com o passado, nomeadamente com a vida de uma instituição, de uma actividade/acontecimento histórico ou de uma personagem relevante do meio local.

Assim, nesta categoria, foi colocada aos professores inquiridos uma pergunta direccionada para questões empáticas. Deste modo, formulámos a seguinte questão:

“A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acontecimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?”

Os professores não relevaram muito as questões empáticas, tendo direccionado mais as suas respostas para a empatia da pesquisa na compreensão e gosto pelo estudo da História, tal como podemos depreender pelos argumentos utilizados nas respostas apresentadas:

Professora: (...) Sim, porque incentiva os alunos, é sempre um incentivo... motiva para a aprendizagem e para o querer saber mais... o interesse por esse e outros assuntos... – *Professora Maria, Escola de Meio Urbano*

Professor: (...) Eu acho que sim. Porque muitas vezes sem se aperceberem estão a estudar História e ganham o gosto pela investigação do porquê de muitas coisas que os cerca e não sabiam também a razão do porquê da sua existência. – *Professor Rui, Escola de Meio Rural*.

Professora: (...) Ai, em grande parte, porque as crianças têm mais apreço pelo que conhecem, pela realidade delas do que por uma realidade que não lhes diga...respeito, portanto, sem dúvida que tem mais interesse, mais validade para eles e eles vão ter mais...hã...conhecimentos acerca dos conteúdos que estão a abordar e de outros assuntos... – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano*.

Professora: (...) Favorece, porque eles vêem, observam, não é?... Através de visitas de estudo...eles a partir... compreendem outras que não..., que não conhecem, acho que é essencialmente por isso. - *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano*.

Da análise das respostas emergiram algumas razões da importância da pesquisa na compreensão e gosto pelo estudo da História:

- ◆ Incentiva os alunos;
- ◆ Motiva para as aprendizagens;
- ◆ Incrementa o desejo de saber/aprender;
- ◆ Promove o gosto pela investigação;
- ◆ Favorece a aquisição de conhecimentos;
- ◆ Favorece a observação das realidades históricas e sua compreensão.

Foi formulada uma segunda questão (Questão 5.1 do Guião da Entrevista do Estudo Principal) para conhecermos melhor o que pensam os professores sobre a empatia histórica:

“A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?”

Esta questão mostrou-se mais ajustada à obtenção de concepções sobre empatia que a primeira questão (Questão 4.2 do Guião da Entrevista do Estudo Principal) por nós formulada.

Por exemplo, a professora Marta refere que os alunos entendem melhor “ como era a vida nesse tempo” e comparam o passado com o presente se utilizarem os seus sentidos, experiências, emoções e afectos para aprender História:

Professora: Sem dúvida! Incluindo a música! Todos. Música, Expressão Plástica...afectos também, não é? Para entenderem melhor como era a vida nesse tempo e fazerem uma relação do que foi com o que é e talvez projectarem o futuro! Que é muito importante no caso de hoje, não é? - *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Já a professora Laura menciona que os alunos devem usar os sentidos para perceber e compreender o passado, uma vez que lhes desperta empatia emocional (as visitas a museus, locais históricos...despertam nos alunos empatia com o passado e ajuda-os a compreender melhor o passado):

Professora: Deve, deve usar a visão, mesmo o tacto, pegar em certos utensílios com a mão, que nem sempre é possível, não é? Hum...todos os sentidos fazem...ajudam que ela... aprendam História, não é? E sobretudo a escrita, os documentos escritos consultar...sei lá! Visitas a museus, tudo faz parte e mexe com os sentidos as emoções, claro que eles...há certas coisas que vêem e ficam emocionados, não é? E parece-lhes impossível que tivesse já acontecido ou que tivesse existido! A maior parte das vezes há surpresas, eles próprios não contavam com aquilo que vão ver e que vão sentir! Acho que sim! – *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

A professora Maria, apesar de revelar uma certa indecisão, concordou que tal facto vai incentivar o aluno nas suas aprendizagens:

Professora: (...), Hum...sim isso é... (pausa) ...sim, isso vai incentivá-la, vai...interessá-la em querer, vai querer aprender mais... – *Professora Maria, Escola de Meio Urbano.*

Relativamente à opinião do professor Rui, este justifica a sua resposta, pondo a tónica no incentivo e interesse do aluno na investigação:

Professor: Acho importante que isso aconteça! Porque se isso acontecer penso que vai ser um grande passo para a tornar interessada em querer investigar mais e mais... – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Resumindo:

- ◆ os professores não enfatizaram muito as questões empáticas, tendo direccionado mais as suas respostas para a empatia na pesquisa para a compreensão e gosto pelo estudo da História;
- ◆ na opinião dos professores inquiridos, as razões da importância da pesquisa na compreensão e gosto pelo estudo da História prendem-se essencialmente com o incentivo e motivação para as aprendizagens, o incremento do desejo de aprender, a promoção do gosto pela investigação, o favorecimento da aquisição de conhecimentos, a ajuda na observação das realidades históricas e sua compreensão.

4.3.4 – Categoria “Competências”

Na **categoria 4 – Competências** – foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que respeita às competências específicas do Estudo do Meio para os alunos do 4º ano de escolaridade, bem como a sua relação com as competências essenciais e específicas da História no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta categoria foram considerados dois aspectos que julgamos fundamentais no ensino da História: as concepções que os professores apresentam sobre o aluno historicamente competente no 1º ciclo do Ensino Básico e a perspectiva de continuidade educativa até ao final do ensino obrigatório (3º ciclo).

Relativamente às concepções dos professores sobre o aluno historicamente competente no final do 1º ciclo, apenas uma professora (Maria, Escola de Meio Urbano) mencionou que era importante que os alunos soubessem ler e escrever, referindo, por isso, algumas competências do âmbito da Língua Portuguesa e também algumas competências históricas. Os restantes professores foram traçando o perfil do aluno competente historicamente no final do 1º ciclo, como se pode constatar pela análise do Quadro 11 – “ Perfil do Aluno Historicamente Competente no Final do 1º Ciclo”:

Quadro 11 - Perfil do Aluno Historicamente Competente no Final do 1º Ciclo

Perfil do Aluno Historicamente Competente	Professor	Argumentação Usada na Definição do Perfil do Aluno Historicamente Competente
<ul style="list-style-type: none"> - Saber ler e escrever; - Possuir conhecimentos gerais sobre a História (formação de Portugal e factos históricos relevantes); 	Maria, Escola de Meio Urbano	(...) No final do 1º Ciclo? Saber ler e escrever que são as principais e depois possuir alguns conhecimentos gerais e no que se refere à História ter pelo menos conhecimento do essencial, da formação de Portugal e saber determinados factos históricos que marcaram o país ao longo destes séculos.
<ul style="list-style-type: none"> - Ter assimilado toda a matéria que lhe foi ministrada; - Ter vontade de saber mais; - Possuir gosto pela investigação histórica; - Possuir curiosidade; 	Rui, Escola de Meio Rural	(...) Aquele que assimilou toda a matéria que lhe foi ministrada e que ficou com vontade de saber mais, que ficou com o gosto pela investigação histórica, sei lá...um aluno curioso.
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a evolução que Portugal sofreu ao longo dos séculos; - Entender as diferentes formas de viver ao longo da História; - Estabelecer conexões entre passado e presente; 	Marta, Escola Artística de Meio Urbano	(...) Hã...conhecer a evolução que o seu país sofreu ao longo dos séculos, não é? Entender as formas de viver diferentes ao longo desses séculos e entender quais eram as atitudes que as pessoas tinham em relação a atitudes que nós agora temos e estabelecer as relações de diferença e de semelhança.
<ul style="list-style-type: none"> - Gostar de investigar; - Ser interessado. 	Laura, Escola Artística de Meio Urbano	(...) Hum...um perfil de um aluno interessado, investigador...acho que sobretudo isso! Interessado e investigador...agora... sei lá...acho que é mais isso! Essas duas palavras definem bem! Investigador é motivado, não é?...

No que respeita à perspectiva de continuidade educativa, para conhecermos as concepções dos professores a este respeito, formulámos a seguinte questão:

“No quadro das Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?”

Dos professores inquiridos, só 1 professor demonstrou ter algum conhecimento sobre as competências essenciais e específicas do 3º ciclo. A professora Maria, respondeu que não está dentro do programa do 3º ciclo, o professor Rui afirma não ter conhecimento das competências essenciais do 3º ciclo e a professora Marta também demonstrou não possuir grandes conhecimentos sobre as competências específicas da História, como podemos verificar pelas respostas dadas:

Professora: No 3º Ciclo?!... Não estou dentro do programa do 3º Ciclo! –
Professora Maria, Escola de Meio Urbano.

Professor: Desculpe lá, mas não tenho conhecimento das competências essenciais do 3º Ciclo! – *Professor Rui, Escola de Meio Rural.*

Professora: Hum...do 3º Ciclo...já engloba a partir do 7º ano, não é? Não estou bem dentro das competências que são específicas, não é? Para esse Ciclo!...Estou dentro das competências do 1º Ciclo. Mas uma vez que sou mãe de uma menina que...duas, que estão no 3º Ciclo tenho acompanhado e nem sempre as competências têm a ver com as que nós estudamos no 1º ciclo. Em primeiro lugar porque eles nunca acabam um estudo que lhes é proposto, que é organizado, que é definido para esse ciclo, ao passo que nós, no 1º ciclo, completamo-lo, não é? E tenho visto que eles não têm...hê...em algumas escolas não têm seguimento, portanto no 3º ciclo acho que é difícil eles conseguirem atingir as competências!...No caso desta escola eu acho que não. Têm tido um professor desde o 2º ciclo e que vai seguindo...mas nas outras escolas, pela minha experiência não têm tido...relação...grande relação!... – *Professora Marta, Escola Artística de Meio Urbano.*

Por outro lado, considera que nem sempre essas competências estão relacionadas com as do 1º ciclo, numa visão de pouca continuidade educativa. Também apresenta a concepção de que os professores do 1º ciclo terminam o programa de História e os professores dos ciclos

subsequentes (2º e 3º ciclos) não o fazem, o que implica não conseguirem atingir as competências específicas da História.

Já a professora Laura, da mesma escola, apresenta a concepção de que as competências do 1º ciclo estão intimamente ligadas aos dois ciclos seguintes e que as competências que os alunos desenvolvem no 1º ciclo os irão ajudar na compreensão histórica nos ciclos imediatos, ainda que apresente concepções de maior preocupação com os conteúdos programáticos a leccionar em cada ciclo:

Professora: No 3º ciclo!...A História do 3º ciclo é mais abrangente, não é? É mais História da Europa, julgo eu! ...É, é mais História da Europa! No 1º ciclo as competências específicas vão mais para... a História de Portugal! Claro que no 4º ano podem alargar..., mas depois de terem compreendido bem a História de Portugal e a partir daí, partir para o resto do mundo! Precisamente por isso, vamos bater outra vez no mesmo..., hã...hã....a criança parte do meio local para alargar os conhecimentos porque no 3º ciclo alarga também, vai estudar a Europa e vai também descobrir qual é a relação que existe na História de Portugal com o resto da Europa, porque nós tivemos interações com outros países durante a nossa História, como por exemplo, o caso das invasões francesas, sei lá, do domínio filipino, é na Península...faz parte do...é mais amplo e eles no 4º ano já fazem uma relação dessas com o resto da Europa, já começam a...ver...a ver relação. Claro que no 3º ciclo é muito mais abrangente...acho eu...não sei!... – *Professora Laura, Escola Artística de Meio Urbano.*

Resumindo:

- ◆ relativamente às concepções dos professores sobre o aluno historicamente competente no final do 1º ciclo, os docentes traçaram o perfil do aluno competente historicamente no final do 1º ciclo com as seguintes características: saber ler e escrever; possuir conhecimentos gerais sobre a História (formação de Portugal e factos históricos relevantes); ter assimilado toda a matéria que lhe foi ministrada; ter vontade de saber mais; possuir gosto pela investigação histórica; possuir curiosidade; conhecer a evolução que Portugal sofreu ao longo dos séculos; entender as diferentes formas de viver ao longo da História; estabelecer conexões entre passado e presente; gostar de investigar; ser interessado;

- ◆ no que respeita à perspectiva de continuidade educativa (tendo por base as Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade e a existência de algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo) dos professores inquiridos, só um professor demonstrou ter algum conhecimento sobre as competências essenciais e específicas do 3º ciclo, apresentando a concepção de que as competências do 1º ciclo estão intimamente ligadas aos dois ciclos seguintes e que as competências que os alunos desenvolvem no 1º ciclo os irão ajudar na compreensão histórica nos ciclos imediatos. Os restantes três professores usaram vários tipos de argumentação para justificar o seu desconhecimento: não estão dentro do programa do 3º ciclo, não têm conhecimento das competências essenciais do 3º ciclo, não possuem grandes conhecimentos sobre as competências específicas da História.

A análise dos dados apresentados pretendeu responder às seguintes questões de investigação:

Que Concepções apresentam os professores que leccionam o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o contributo do Estudo do Meio para o Ensino da História?

- Quais os conteúdos abordados pelos professores nas aulas de Estudo do Meio?
- Quais as metodologias utilizadas pelos professores em contexto de sala de aula?
- Que concepções apresentam os professores relativamente à sequencialidade no ensino da História?
- Como leccionam os professores as diversas temáticas históricas?
- Que relações conceptuais estabelecem com outras áreas de aprendizagem?
- Como fazem os professores o levantamento das ideias prévias dos alunos?
- O que pensam os professores de 1º Ciclo sobre questões empáticas, nomeadamente sobre os seguintes aspectos: vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento histórico ou de uma personagem relevante do meio local?
- Como definem os professores um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Da análise dos dados emergiram as seguintes **conclusões**:

- ◆ Os professores inquiridos evidenciaram não dominar a lógica organizativa do ensino básico, denotando pouco conhecimento sobre a realidade dos outros níveis de ensino (2º e 3º Ciclos);
- ◆ Na categoria **“ACTIVIDADE DOCENTE”, relativamente à subcategoria “Conteúdos Abordados”** todos os docentes inquiridos dão importância aos conteúdos programáticos e assumem como fundamental o cumprimento do programa nacional estabelecido para a área curricular de Estudo do Meio no 4º ano de escolaridade;
- ◆ Na mesma categoria, especificamente, na Subcategoria **“Metodologias Usadas”** todos os professores inquiridos apresentam propostas metodológicas diversificadas para aplicação na sala de aula, nomeadamente partir do quotidiano dos alunos, utilizar imagens, uma história, textos de Língua Portuguesa, apoiar-se nas outras disciplinas (relevam a interdisciplinaridade), colocar os alunos a investigar e promover o trabalho de grupo; contudo, alguns professores apresentam uma concepção metodológica pouco definida, isto é, revelam que não têm uma metodologia predefinida, mas que a mesma surge espontaneamente, por vezes decorrente dos próprios textos explorados noutra área curricular – Língua Portuguesa – defendendo a interdisciplinaridade na abordagem de temas históricos e no método a utilizar nas aulas do Estudo do Meio; os professores apresentam ainda argumentação para o uso de determinadas metodologias, em detrimento de outras. Nesta subcategoria a maioria dos professores inquiridos considera ser uma boa opção metodológica o professor partir de uma abordagem histórica local para o estudo da História Nacional; todos os professores foram unânimes em reconhecer que a utilização de uma metodologia assente na investigação/pesquisa com base no que é próximo ao aluno (meio local), sobre instituições, acontecimentos ou personagens históricas é fundamental para a compreensão do passado e motivador nas aprendizagens; em termos metodológicos os professores assumem ainda como fundamental para a compreensão histórica a vivência de situações históricas, nomeadamente visitas de estudo a monumentos e locais históricos, insistindo

sobretudo em visitas a citânias, ruínas e monumentos, sendo que são defensores de visitas mais de âmbito nacional e próximas das escolas.

- ◆ Na Subcategoria **“Sequencialidade no Ensino da História”** todos os professores inquiridos apresentaram a concepção de que o ensino da História deve seguir a seguinte sequencialidade: partir do meio próximo do aluno, da sua realidade familiar e local para o conhecimento da História de uma forma mais alargada, já de âmbito nacional, internacional e universal, uma vez que defendem que a criança conhece primeiramente o meio familiar e local e alarga posteriormente esse conhecimento a áreas mais amplas. Deste modo, advogam que uma metodologia que considere uma sequencialidade no ensino da História e que parta de um conhecimento mais restrito para um conhecimento mais alargado será útil ao ensino da disciplina.
- ◆ Na Subcategoria **“Leccionação de uma Temática Histórica”** a maioria dos professores apresentou ideias metodológicas para aplicar numa aula de História, ainda que com diferentes sugestões, partindo de uma proposta concreta de trabalho da investigadora sobre “Símbolos Nacionais”.
- ◆ Na Subcategoria **“Interdisciplinaridade”** todos os professores inquiridos defendem a ideia de que a interdisciplinaridade é importante no 1º ciclo do Ensino Básico, ainda que a maioria dos professores apresente apenas a ideia de interdisciplinaridade e apenas um defenda também a transdisciplinaridade e a transversalidade de conhecimentos, reconhecendo simultaneamente a importância da necessidade de flexibilidade interdisciplinar; alguns professores mencionam que utilizam conhecimentos de outras áreas curriculares para o ensino da História em Estudo do Meio e vice-versa; dois professores apresentam ideias muito vagas sobre a interdisciplinaridade, referindo apenas que concordam com a prática da mesma, reforçando a ideia de que o Estudo do Meio pode influenciar as restantes áreas curriculares no 1º ciclo (e vice-versa) mas sem apresentarem sugestões para a concretização dessa mesma interdisciplinaridade; alguns professores inquiridos, ao manifestarem-se sobre a interdisciplinaridade, explicam como ela é possível, dando exemplos concretos da sua concretização.

- ◆ Na categoria “**IDEIAS TÁCITAS**” todos os professores consideraram importante o levantamento dessas ideias nos alunos, ainda que por razões distintas: para verificar os conhecimentos que os discentes já possuem antes de iniciar um tema histórico, para funcionar como mote para a introdução do mesmo, para motivar os alunos.
- ◆ Na categoria “**EMPATIA**” os professores não enfatizaram muito as questões empáticas, tendo direccionado mais as suas respostas para a empatia na pesquisa (não no sentido empático, de se “colocar na pele de...”, mas no sentido de “simpatizar com”), relacionando a importância desse gosto pela pesquisa e da criação de hábitos de pesquisa nos alunos com o gosto pelo estudo da História e a compreensão da mesma.
- ◆ Na categoria “**COMPETÊNCIAS**” os docentes apresentaram concepções dos professores sobre o aluno historicamente competente no final do 1º ciclo, tendo traçado o perfil do aluno competente historicamente no final do 1º ciclo com as seguintes características: saber ler e escrever; possuir conhecimentos gerais sobre a História formação de Portugal e factos históricos relevantes), ter assimilado toda a matéria que lhe foi ministrada, ter vontade de saber mais, possuir gosto pela investigação histórica, possuir curiosidade, conhecer a evolução que Portugal sofreu ao longo dos séculos, entender as diferentes formas de viver ao longo da História, estabelecer conexões entre passado e presente, gostar de investigar e ser interessado. Nesta categoria, no que respeita à perspectiva de continuidade educativa (tendo por base as Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4ºano de escolaridade e a existência de algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo) a maioria dos professores inquiridos demonstrou não ter qualquer tipo de conhecimento sobre as competências essenciais e específicas do 3º ciclo, usando vários tipos de argumentação para justificar o seu desconhecimento: não estão dentro do programa do 3º ciclo, não têm conhecimento das competências essenciais do 3º ciclo, não possuem grandes conhecimentos sobre as competências específicas da História. De realçar que o único professor que

demonstrou conhecer essas competências e valorizou a continuidade educativa era um professor de uma Escola Integrada (com vários níveis de ensino).

Como indiciam outros estudos, como por exemplo o estudo realizado por Pastor (2006)¹⁸, os professores não apresentam práticas de articulação regular entre os vários níveis de educação e ensino. Assim, a autora (Pastor, 2006), nas conclusões da sua investigação, refere que não existem práticas de articulação regular entre os dois níveis de educação e de ensino (pré-escolar e 1º ciclo¹⁹) ou, quando isso acontecia, eram suportadas em contactos informais entre os profissionais. A mesma autora (Pastor, 2006) conclui ainda que os participantes do estudo não parecem (re)conhecer a importância dos normativos como instrumento de suporte de uma educação e formação ao longo da vida. Reconhece ainda que a perspectiva de continuidade entre ciclos não parece ser valorizada pelos sujeitos: aparentemente não existia o reconhecimento de uma natureza comum na profissionalidade entre as educadoras de infância e as professoras de 1º ciclo do ensino básico; as práticas escolares inferidas tenderiam a estar centradas no ensino, não valorizando o que a criança já sabe.

¹⁸ Pastor (2006) realizou um estudo num agrupamento vertical de escolas pertencente à área geográfica do distrito de Évora com educadoras de infância a intervir com grupos de crianças no último ano de educação pré-escolar e professores do 1º ciclo do ensino básico a leccionar o 1º ano de escolaridade. Utilizando uma metodologia qualitativa, de natureza interpretativa, e inspirada no estudo de caso, a investigação teve como objectivo identificar as dimensões de continuidade e apoio à transição reconhecidas e valorizadas pelos sujeitos do estudo e procurando, assim, contribuir para uma reflexão que conduza à construção de percursos facilitadores de continuidade entre ciclos e, por isso, promotores de sucesso educativo. A análise interpretativa dos dados recolhidos teve como base entrevistas semi-estruturadas realizadas aos docentes participantes do estudo.

¹⁹ Nota da investigadora.

Capítulo 5

Reflexões finais

5.1 – Comentários Finais

Este estudo pretendeu conhecer as concepções de professores de 1º Ciclo relativamente ao papel da área curricular de Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o Ensino da História.

Da análise das ideias dos professores às questões que formulámos, almejando a angariação de respostas relativamente ao objectivo deste estudo, assomaram as seguintes concepções:

Na Categoria “**ACTIVIDADE DOCENTE**”, foram tidas em consideração as seguintes subcategorias: “Conteúdos Abordados”, “Metodologias Usadas”, “Sequencialidade no Ensino da História”, “Leccionação de uma temática Histórica” e “Interdisciplinaridade”.

Assim, na Subcategoria “**Conteúdos Abordados**” emergiram as seguintes concepções de professores de 1º ciclo:

- ◆ todos os docentes inquiridos dão importância aos conteúdos programáticos e assumem como fundamental o cumprimento do programa nacional estabelecido para a área curricular de Estudo do Meio no 4º ano de escolaridade;

- ◆ o ensino da História na área curricular de Estudo do Meio reveste-se de primordial importância para os professores ao nível da compreensão do presente e preparação do futuro por parte dos alunos;
- ◆ no que respeita aos conteúdos abordados na área curricular de Estudo do Meio, os professores inquiridos valorizaram sobretudo aqueles que se prendem com a Formação de Portugal, Feriados Nacionais, Batalhas, Cartas de Foral, entre outros;
- ◆ os docentes inquiridos apresentam justificações para a escolha desses conteúdos programáticos: porque se relacionam com o quotidiano e com o facto de constarem no programa da área curricular de Estudo do Meio, porque são relevantes para o conhecimento do meio local, porque constam do Programa Nacional (currículo).

Na Subcategoria **“Metodologias Usadas”** todos os professores inquiridos apresentam propostas metodológicas diversificadas para aplicação na sala de aula, nomeadamente partir do quotidiano dos alunos, utilizar imagens, uma história, textos de Língua Portuguesa, apoiar-se nas outras disciplinas (interdisciplinaridade), colocar os alunos a investigar e promover o trabalho de grupo;

- ◆ alguns professores apresentam uma concepção metodológica pouco definida, isto é, evidenciam que não têm uma metodologia predefinida, mas que a mesma surge espontaneamente, por vezes decorrente dos próprios textos explorados noutra área curricular – Língua Portuguesa – defendendo a interdisciplinaridade na abordagem de temas históricos e no método a utilizar nas aulas do Estudo do Meio.
- ◆ os professores apresentam argumentação para o uso de determinadas metodologias, em prejuízo de outras:
 - o recurso pelos alunos à pesquisa, o uso de manuais escolares e da Internet nas aulas são a via mais indicada e permitem um acesso mais facilitado aos recursos por parte dos discentes;
 - cada professor deve utilizar o método com que se sente mais familiarizado;
 - a faixa etária que se lecciona é primordial na escolha de determinado método;

- ♦ alguns professores assumem que nunca tinham reflectido sobre as questões metodológicas;
- ♦ a maioria dos professores inquiridos considera ser uma boa opção metodológica partir de uma abordagem histórica local para o estudo da História Nacional;
- ♦ verificámos unanimidade no reconhecimento por parte dos docentes de que a utilização de uma metodologia assente na investigação/pesquisa com base no que é próximo ao aluno (meio local), sobre instituições, acontecimentos ou personagens históricas favorece a compreensão e o gosto dos alunos pelo estudo do passado, incentiva os alunos, motiva para as aprendizagens, promove o gosto pela investigação;
- ♦ os professores defendem o papel da pesquisa, em termos metodológicos, para a compreensão histórica bem como a vivência de situações históricas, nomeadamente visitas de estudo a monumentos e locais históricos, uma vez que as mesmas incrementam o desejo de saber, se fundamentam no apreço que os alunos dão às realidades que conhecem, favorecem a aquisição de conhecimentos e assentam no princípio de que a observação do meio local permite uma melhor compreensão do passado;
- ♦ todos os professores concordaram com a importância das visitas de estudo, insistindo sobretudo em visitas a citânias, ruínas e monumentos, sendo que advogam visitas mais de âmbito nacional e próximas das escolas;
- ♦ como razões apontadas para a realização de visitas de estudo, os professores evocam a ajuda que as mesmas podem dar à investigação dos alunos nas aprendizagens, concorrer para o enriquecimento dos seus conhecimentos e ajudar os alunos a “imaginar” o passado e a memorizar o que viram.

Na Subcategoria **“Sequencialidade no Ensino da História”** emergiram as seguintes concepções:

- ♦ todos os professores inquiridos apresentaram a concepção de que o ensino da História deve seguir uma sequencialidade, ou seja, partir do meio próximo do aluno,

da sua realidade familiar e local para o conhecimento da História de uma forma mais alargada, já de âmbito nacional, internacional e universal;

- ◆ os professores reforçam a ideia de que a criança conhece primeiramente o meio familiar e local e alarga esse conhecimento a áreas mais amplas;
- ◆ os professores advogam que uma metodologia que contemple uma sequencialidade no ensino da História e que parta de um conhecimento mais restrito para um conhecimento mais alargado será útil ao ensino da disciplina.

Na Subcategoria **“Leccionação de uma Temática Histórica”** a maioria dos professores apresentou ideias para aplicar numa aula de História, ainda que com diferentes sugestões metodológicas, partindo de uma proposta concreta de trabalho sobre símbolos nacionais apresentada pelo investigador.

Na Subcategoria **“Interdisciplinaridade”** todos os professores inquiridos defendem a ideia de que a interdisciplinaridade é importante no 1º ciclo do Ensino Básico, ainda que três dos professores apresentem apenas a ideia de interdisciplinaridade e somente um defenda também a ideia de transdisciplinaridade e transversalidade de conhecimentos reconhecendo, simultaneamente, a importância da necessidade de flexibilidade interdisciplinar. Deste modo, os professores apresentaram as seguintes concepções:

- ◆ alguns professores mencionam que utilizam conhecimentos de outras áreas curriculares para o ensino da História em Estudo do Meio e vice-versa;
- ◆ dois professores apresentam ideias muito vagas sobre a interdisciplinaridade, referindo apenas que concordam com a prática da mesma, reforçando a ideia de que o Estudo do Meio pode influenciar as restantes áreas curriculares no 1º ciclo (e vice-versa) mas sem apresentarem sugestões para a concretização dessa mesma interdisciplinaridade;
- ◆ alguns professores inquiridos, ao pronunciarem-se sobre a interdisciplinaridade, explicam como ela é possível, dando exemplos concretos da sua concretização.

Na Categoria **“IDEIAS TÁCITAS”** todos os professores consideraram importante o levantamento do conhecimento tácito nos alunos, ainda que não propondo abordagens

construtivistas e sim, por razões distintas: para verificar os conhecimentos que os discentes já possuem antes de iniciar um tema histórico (provenientes da família e da sociedade em geral), para funcionar como mote para a introdução do mesmo, para motivar os alunos.

Na Categoria **“EMPATIA”** os professores valorizaram muito pouco as questões empáticas, tendo direccionado mais as suas respostas para a empatia dos alunos com a pesquisa e a sua importância na compreensão e gosto pelo estudo da História. Assim, relevam-se as seguintes ideias apresentadas pelos docentes: as razões da importância da pesquisa na compreensão e gosto pelo estudo da História prendem-se essencialmente com o incentivo e motivação para as aprendizagens, o incremento do desejo de aprender, a promoção do gosto pela investigação, o favorecimento da aquisição de conhecimentos, a ajuda na observação das realidades históricas e sua compreensão.

Na Categoria **“COMPETÊNCIAS”** foram tidas em consideração as ideias apresentadas pelos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico no que respeita às competências específicas do Estudo do Meio para os alunos do 4º ano de escolaridade, bem como a sua relação com as competências essenciais e específicas da História no 3º Ciclo do Ensino Básico. Nesta categoria foram considerados dois aspectos que julgamos essenciais no ensino da História: as concepções que os professores apresentam sobre o aluno historicamente competente no 1º ciclo do Ensino Básico e a perspectiva de continuidade educativa até ao final do ensino obrigatório (3º ciclo).

No que concerne às concepções dos professores sobre o aluno historicamente competente no final do 1º ciclo, os professores traçaram o perfil do aluno competente historicamente nesse nível de ensino como tendo que reunir as seguintes características: saber ler e escrever, possuir conhecimentos gerais sobre a História (Formação de Portugal e Factos Históricos Relevantes), ter assimilado toda a matéria que lhe foi ministrada, ter vontade de saber mais, possuir gosto pela investigação histórica, possuir curiosidade conhecer a evolução que Portugal sofreu ao longo dos séculos, entender as diferentes formas de viver ao longo da História, estabelecer conexões entre passado e presente, gostar de investigar e ser interessado. No que respeita à perspectiva de continuidade educativa (tendo por base as Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade e a existência de articulação entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo) dos professores inquiridos, só um professor demonstrou ter algum conhecimento sobre as competências essenciais e específicas do 3º ciclo, apresentando a concepção de que as competências do 1º ciclo estão

intimamente ligadas aos dois ciclos subsequentes e que as competências que os alunos desenvolvem no 1º ciclo os irão ajudar na compreensão histórica nos ciclos imediatos. Os restantes professores usaram vários tipos de argumentação para justificar o seu desconhecimento relativamente às competências afectas a este nível de ensino, demonstrando desconhecimento do programa do 3º ciclo bem como das competências essenciais deste nível de ensino. De salientar também que os professores inquiridos evidenciaram não dominar a lógica organizativa do ensino básico, denotando pouco conhecimento sobre a realidade dos outros níveis de ensino (2º e 3º Ciclos);

5.2 – Implicações do Estudo para a Educação Histórica

Os resultados obtidos neste estudo sobre concepções de professores de 1º Ciclo relativamente ao papel da área curricular de Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o Ensino da História evidenciam concepções que defendem a importância do levantamento das ideias tácitas nos alunos, da interdisciplinaridade nas várias áreas curriculares, das visitas de estudo bem como a perspectiva de sequencialidade histórica, ou seja, partir do meio próximo do aluno, da sua realidade familiar e local para o conhecimento da História de uma forma mais alargada, já de âmbito nacional, internacional e universal. Contudo, o mesmo estudo aponta também para algumas práticas docentes com recurso a metodologias pouco definidas, por vezes apoiadas noutras áreas curriculares que não a de Estudo do Meio.

O presente estudo pretende ser um contributo para a Educação Histórica, procurando, simultaneamente, funcionar como campo de confrontação das ideias apresentadas pelos professores relativamente ao papel da área curricular de Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o Ensino da História bem como permitir o lançamento de desafios aos professores, no sentido de poder proporcionar aos docentes espaços de reflexão histórica sobre a prática docente e sobre as ideias que apresentam acerca dessa mesma prática.

Os professores evidenciaram algumas concepções sobre o aluno historicamente competente no final do 1º ciclo, tendo traçado o seu perfil: saber ler e escrever, possuir conhecimentos gerais sobre a História (Formação de Portugal e Factos Históricos Relevantes), ser capaz de assimilar toda a matéria que lhe foi ministrada, ter vontade de saber mais, possuir gosto pela investigação histórica, possuir curiosidade em conhecer a evolução que Portugal sofreu ao longo dos séculos, entender as diferentes formas de viver ao longo da História, estabelecer conexões entre passado e presente, gostar de investigar e ser interessado. Porém, apresentaram concepções que sugerem pouco conhecimento sobre as competências essenciais e específicas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tendo demonstrado não dominar a lógica organizativa do ensino básico, denotando pouco conhecimento sobre a realidade dos outros níveis de ensino (2º e 3º Ciclos). Assim, este estudo pretende proporcionar aos docentes algum contributo neste âmbito, encaminhando os professores para a valorização do ensino da História como uma forma de conhecimento que dote os alunos de ferramentas cognitivas de cariz construtivista, de forma a apreender o passado construindo-o eles próprios.

Pretende ainda alertar para a necessidade da existência de práticas de articulação regular entre os vários níveis de educação e ensino, sendo que essa articulação não deve ser sustentada em contactos meramente informais entre os profissionais, mas ter por base os normativos existentes, que funcionarão como instrumento de suporte dessa continuidade educativa e articulação entre níveis de ensino. Aspira ainda despertar os docentes para a necessidade destes profissionais de educação assumirem como fundamental no processo ensino/aprendizagem o reconhecimento de uma natureza comum na sua profissionalidade.

“Se deres um peixe a um homem, alimenta-
lo por um dia, se o ensinares a pescar,
alimenta-lo para toda a vida.”
Confucius (551-479 a.C.)

5.3 – Sugestões para Futuras Investigações

Numa perspectiva de sugerir novos campos de reflexão/acção para os docentes de História e professores em geral e, tomando como referência a Máxima de Confucius, julgamos ser oportuno fazer as seguintes considerações no âmbito investigativo:

- ◆ dar continuidade em Portugal ao trabalho de investigação sobre a forma como a área do Estudo do Meio, área curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, pode contribuir para o ensino de outras áreas curriculares, mormente na área de História;
- ◆ desenvolver trabalhos de investigação em contexto de sala de aula com alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico bem como auscultar as ideias dos mesmos sobre a importância da área curricular de Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História, de forma a que o presente estudo não seja redutor, uma vez que apresenta apenas concepções de professores sobre a temática estudada;
- ◆ alargar este estudo sobre concepções de professores a outros trabalhos de investigação no mesmo âmbito, a fim de proporcionar outras perspectivas e opiniões sobre a temática abordada, almejando com estes estudos a possibilidade

de os mesmos se constituírem como referências didáctico/pedagógicas, espaços de reflexão sobre questões epistemológicas e metodológicas, levando os professores a reflectir sobre as suas práticas pedagógicas, direccionando-as para um ensino construtivista, de aprendizagens significativas para os discentes.

Referências Bibliográficas

- ALBARELLO, L., *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.84-202.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- AZEVEDO, M. (2004). Teses Relatórios e Trabalhos Escolares – “ Sugestões para estruturação da Escrita”. Lisboa: Universidade Católica Editora. 4ª edição.
- BARCA, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: U.M.-I.E.P.-C.E.E.P. 1ª edição.
- BARCA, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2001). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”, *in* BARCA, I. (Org). *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho. pp. 29-43.
- BARCA, I. (2001). “ Perspectivas em Educação Histórica”. Revista *O ensino da História*, boletim (III série), nºs 23/24,A: P: H: Junho/Outubro 2002, p.6.
- BARCA, I. (Org.) (2004). “Para uma Educação Histórica de Qualidade. Braga: U.M. – I.E.P. – Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica.
- BARCA, I.; GAGO, M. (2000). De pequenino se Aprende a Pensar. Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal, Cadernos Pedagógico-Didácticos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. A. P. H.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (obra original em francês, publicada em 1977).

- BARTON, K. (2000). "Painel de Investigação em Educação Histórica". Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, 15 e 16 de Junho.
- BARTON, K. (2001). "Childrens' Ideas on Change over Time: Findings from Research in the United States and Northern Ireland". In I. BARCA, (Org.). *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho. pp. 55-60.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOTÃO, M.F. (1999) "História Ciência e Didáctica da História. Algumas reflexões". Cadernos Pedagógico-Didácticos, nºs 13/14, A: P: H:, Fev./Jan., pp.68/74.
- BRAVO, R. S. (1991). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo sa, Septima Edicion Revisada.
- CHAVES, M. F. (2006). *A Significância de Personagens Históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização curricular e programas.1º ciclo do ensino básico* (2ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- DINIS, M. C. M. (2006). *O Uso da Música na Aula de História. Concepções de Professores*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FÉLIX, N.N.; ROLDÃO, M.C. (1996). *Desenvolvimento Curricular na Educação Básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FÉLIX, N.N. (1999). "A Gestão flexível dos currículos na escolaridade básica". Cadernos Pedagógico-Didácticos, nºs 13/14, A: P: H:, Fev./Jun., p.58.
- FERNANDES, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- FERNANDES, M. E. e ALMEIDA S. L. (2001). "Métodos e Técnicas de Avaliação" – Contributos para a prática e investigação psicológicas. Tendências e Metodologias de Investigação em Educação e Psicologia (pp.49-74). Braga: U.M. Centros de Estudos de Educação e Psicologia.
- FERNÁNDEZ, M.A. (1994). *DE LA REFORMA EDUCATIVA AL AULA. Proyecto del Primer Ciclo de la Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- FERREIRA, C. M. A. S. (2004). *A Empatia Histórica ao Tema da "Censura no Estado Novo em Portugal"- um estudo com alunos de 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.

- FOSNOT, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GAGO, M. (2001). *Concepções dos acerca da variância da narrativa histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- GRANGEAT, M. (coord.), BAZIN, Anne DOLY, A. Marie GIRERD, Robert e PLANTEVIN E., Yanni (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Século XXI, pp.63-91.
- GRANJA, J. G. (1995). *Estratégias de Mudança Conceptual – Uma Experiência Didáctica no Ensino/Aprendizagem do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: CEFOPE - Universidade do Minho
- HÉBERT, L.M., *et al.* (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOHMANN, M., *et al.* (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M., *et al.* (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3º Edição.
- JESUS, S. N.(2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Edição Quarteto Editora. Coleção Nova Era – Educação e Sociedade.
- LEE, P. (2001). “Progressão da compreensão dos alunos em História”, in BARCA I. (Org.). *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação histórica*. Braga: Universidade do Minho. pp.13-27.
- LEITÃO, M. L. *et al.* (1993). *Da Criança ao Aluno – Um Itinerário Pedagógico – Projecto Ensinar é Investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Costa & Valério, Vol.I.
- MAGALHÃES, O. (2001). “ Painel de Investigação em Educação Histórica”. Comunicação apresentada nas *II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga, 15 e 16 de Junho.
- MAGALHÃES, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri/ CIDEHUS – EU.
- MARTINS, E. M. E. (2005). *A Flexibilidade Curricular e a História Local: Um Estudo com alunos do 6ºano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Ponta Delgada, U.A. Departamento de Ciências da Educação.

- MELO, M. C. (2001). “O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rasto da escravatura”, in BARCA. I. (Org.). *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho. pp. 45-53.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999), *DEB. Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, p.87
- MONSANTO, M.M. M. (2004). *Concepções de alunos sobre significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- MORAIS, M. A. L. F. C. (2005). *Formação para a cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Professores em Formação*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- PAIS, J.M. (2002). “Os Jovens Europeus e o Ensino da História”. In o Ensino da História, 23/24, pp. 13-17.
- PARENTE, R.C. A. (2004). *A Narrativa na Aula de História – Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- PASTOR, G.C.G. (2006). *Transição Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: Que (Des)continuidade?* Dissertação de Mestrado em Educação, Variante de Supervisão Pedagógica. Évora: Instituto de Pedagogia e Educação.
- PLUCKROSE, H. (2000). *Ensenanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata, (edi original de 1991), S.L., Tercera Edición.
- QUINTAL, M. J. G. A. (2001). *Concepção dos alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- QUIVY, R. CAMPENHOUDT, LV. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª Edição.
- ROLDÃO, M. C. (1995). O Estudo do Meio no 1º Ciclo – *Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999).” Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português”. *Cadernos Pedagógico-Didáticos, Boletim (III série)*, nº 15 A: P: H: Outubro, pp.25-29.

- ROLDÃO, M. C. *et al* (2001). Gestão flexível do currículo – contributos para uma reflexão crítica. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1987). *Gostar de História* – Um desafio Pedagógico. Lisboa: Texto Editora.
- ROSÁRIO, P. S. L. (2002). (Des)venturas do TESTAS. *Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar*. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, L. F. (2000). *O ensino da História e a Educação para a Cidadania – Concepções e práticas de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, M. J. e FERREIRA, F. I. (1999). "COMUNIDADES EDUCATIVAS: A IDEIA PEDAGÓGICA E A REALIDADE ORGANIZACIONAL". In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M.J. Sarmento e F. I. Ferreira (eds.), *COMUNIDADES EDUCATIVAS – Novos Desafios à Educação Básica*. (pp.91-127). Braga: U.M.
- SARMENTO, M. J. e FORMOSINHO J. (1999). "COMUNIDADES EDUCATIVAS: A DIMENSÃO SÓCIO-ORGANIZACIONAL DA ESCOLA-COMUNIDADE EDUCATIVA". In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M.J. Sarmento e F. I. Ferreira (eds.), *COMUNIDADES EDUCATIVAS – Novos Desafios à Educação Básica*. (pp. 73 – 85). Braga: U.M.
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). Nova Iorque: MacMillan.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1993). Reviewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Monteiro Mesa, & J. Vez Jeremias (Eds.), *Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- TORGAL, L.R., MENDES, A. J., CATROGA, F. (1996). Grandes temas da Nossa História. *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores e Autores, 1ª Edição.

Legislação:

- Decreto – Lei 1/98 de 2 de Junho – Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto – Lei 115/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia e Gestão dos Estatutos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e respectivos agrupamentos.

Decreto – Lei 286/89, de 29 de Agosto – Define os planos curriculares dos ensinos Básico e Secundário.

Decreto – Lei 43/89 de 3 de Fevereiro – Autonomia das Escolas.

Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 115/97 de 19 de Setembro – Dá nova redacção a alguns artigos da LBSE

Decreto – Lei 484/97 de 7 de Junho – Projecto de Gestão Flexível do Currículo.

Decreto – Lei n.º 6/01, de 18 de Janeiro – Define os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Anexos

::: ANEXO 1

– Proposta de Guião de Entrevista a integrar no Estudo Piloto (Elaborado no Estudo Exploratório).

- 1 – Em que medida a área de Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico?
- 2 – Considera que o carácter globalizador da área de Estudo do Meio contribui para o Ensino da História. Porquê?
- 3 – No quadro das competências específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de Escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?
- 4 – Qual o perfil de um aluno competente em História no ensino básico?
- 5 – Na Área de Estudo do Meio como costuma leccionar nas suas aulas os Conteúdos de História?
- 6 – Costuma fazer visitas de Estudo relacionadas com o Ensino da História? A que locais?
- 7 – Nessas visitas de estudo que motivos de interesse, em termos históricos, nota nos alunos?
- 8 – Quais os recursos que costuma utilizar nas aulas de Estudo do Meio que incidem sobre o Ensino da História? Porque é que utiliza esses recursos e não outros?
- 9 - Que conteúdos programáticos privilegia na Área do Estudo do Meio para o conhecimento do passado?
- 10 - Que metodologia adopta nas aulas do Estudo do Meio relativamente ao Ensino da História?
- 11 - Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma fazer perguntas prévias aos alunos, ou não?
- 12 - Se sim, que uso faz dessas ideias?
- 13 - Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas, como Língua Portuguesa e Matemática. Porquê?
- 14 - Como trabalharia concretamente com os alunos o tema do 4º ano “Aldeias, Vilas e Cidades?”
- 15 - Imagine que iria dar uma aula ao 4º ano de escolaridade sobre símbolos nacionais utilizando dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a aula?

- 16 - Considera que as áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática poderão contribuir para o ensino da História na área do Estudo do Meio? Porquê?
- 17 – Quais os recursos que costuma utilizar nas aulas de Estudo do Meio quando aborda temas Históricos? Porque é que utiliza esses recursos e não outros?
- 18 – Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?
- 19 - Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?
- 20 – Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?
- 21 – A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?
- 22 – Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível é a metodologia que mais se adequa ao estágio de desenvolvimento comportamental dos nossos alunos? Porquê?
- 23 – O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.
- 24 – Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?
- 25 – A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?
- 26 – Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo?
- 27 – Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?

::: ANEXO 2

– Guião de Entrevista do Estudo Piloto

- 1 – Em que medida a área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico?
- 2 – Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História. Porquê?
- 3 – Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê?
- 4 – Que conteúdos programáticos privilegia na área do Estudo do Meio para o conhecimento do passado?
- 5 – Quando aborda conteúdos históricos que metodologias utiliza?
- 6 – Quando inicia a leccionação de um tema histórico costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto?
Se sim, com que intenção?
- 7 – Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas, como Língua Portuguesa e Matemática. Porquê?
- 8 – Considera que as Áreas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática poderão contribuir para o ensino da História na área do Estudo do Meio? Porquê?
- 9 – Quais os recursos que costuma utilizar nas aulas de Estudo do Meio quando aborda temas Históricos? Porque é que utiliza esses recursos e não outros?
- 10 – Imagine que iria dar uma aula ao 4ºano de escolaridade sobre símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a sua aula?
- 11 – Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?
- 12 – Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?
- 13 – Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?
- 14 – A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?
- 15 – Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível é a metodologia que mais se adequa ao estágio de desenvolvimento comportamental dos nossos alunos? Porquê?

- 16 – O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.
- 17 – Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?
- 18 – A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?
- 19 – Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família -> comunidade local -> comunidade nacional -> comunidade internacional -> universo?
- 20 – No quadro das competências específicas do Estudo do Meio para o 4ºano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?
- 21 – Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?

::: ANEXO 3**– Questionário do Estudo Principal**

Sexo: _____
Idade: _____
Anos de Serviço: _____
Situação Profissional: _____
Anos que Lecciona: _____
Anos na Escola: _____
Percurso Profissional: _____
Costuma acompanhar os alunos do 1ºano ao 4ºano de escolaridade? _____
Se não, que anos lecciona com mais frequência? _____

::: ANEXO 4

– Guião de Entrevista do Estudo Principal

1. Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê? Quais?
2. Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto? Com que intenção?
3. Quando aborda conteúdos históricos que metodologias utiliza nas aulas de Estudo do Meio?
 - 3.1 - Porque é que utiliza esses recursos e não outros?
4. Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?
 - 4.1. Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível, é a metodologia que mais se adequa ao nível etário dos nossos alunos? Porquê?
 - 4.2. A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acontecimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?
5. O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.
 - 5.1. A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?
6. Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo? Porquê?
7. Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?
 - 7.1- Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?
 - 7.2- Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?
8. Imagine que iria dar uma aula ao 4ºano de escolaridade sobre símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos:

Doc. A – Busto da República.



e,

Doc. B – Bandeira Nacional.



- Partindo destes materiais como daria a sua aula?

9. No quadro das Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4ºano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?
10. Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?
11. Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê?
12. Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas curriculares como Língua Portuguesa, Matemática ou vice-versa? Porquê?

III ANEXO 5

– Transcrição das Entrevistas do Estudo Principal

Entrevista nº 1

Professor A – **Maria**

Escola de Meio Urbano

Entrevistador: Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê? Quais?

Professora: Sim. A Formação de Portugal, os feriados nacionais...tudo o que está relacionado com o nosso dia-a-dia ou com os conteúdos programáticos.
Por isso mesmo, por estarem relacionados com o nosso dia-a-dia e porque fazem parte do programa.

Entrevistador: Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto? Com que intenção?

Professora: Sim. Geralmente faço um debate se alguém já ouviu falar em determinado assunto se tem conhecimento dele...se surgirem algumas indicações disso, debatemos o tema e depois entro eu modelando os alunos e transmitindo aquilo que eu acho necessário para eles...portanto, para eles juntarem a alguns conhecimentos que possuam.

Entrevistador: Quando aborda conteúdos históricos que metodologias utiliza nas aulas de Estudo do Meio?

Professora: Posso partir do dia-a-dia, do nosso dia-a-dia porque por vezes esses assuntos vêm à “tona” ou então através de imagens, através de uma história...depende da natureza do assunto.

Entrevistador: Porque é que utiliza esses recursos e não outros?

Professora: À partida porque acho-os mais indicados, por outro lado porque são os que me estão mais...os que são mais acessíveis...
Sim, isso também, falando depois mando os alunos pesquisar...e... o que é que nem todos têm acesso à Internet e daí que os que não têm por vezes recorrem a livros que os pais tenham em casa, mas a maior parte não faz a pesquisa relacionada com o assunto, só uma minoria!

Entrevistador: Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?

Professora: (...) Sim pode ser...quer dizer, não acho que seja exclusivamente a partir daí, em determinados assuntos pode ser, mas não sempre...mas pode ser um ponto de partida em determinados temas, ou até na maioria deles! Porque depende se são assuntos mais restritos que dizem mais respeito ao nosso concelho, ao nosso distrito, ou se são assuntos de âmbito Nacional.

Mas dada a influência dos meios de comunicação e as crianças estão muito atentas a isso porque quando acontece qualquer coisa, a primeira coisa que eles fazem ao chegar à sala é dizer: “- Ó professora passou-se isto assim e assim...não ouviu ontem, não viu...esta reportagem...”, portanto devido ao tempo que eles passam em frente à televisão, até jantando na companhia dela, substituindo as conversas em família, eles acabam por ser influenciados pelas notícias do dia-a-dia, pela actualidade, e a actualidade não são só...a maior parte é tudo aspecto...no que se refere ao aspecto Nacional ou até Internacional.

Especialmente em determinados casos, por exemplo a estátua do 1º rei de Portugal em Guimarães, por exemplo um bom ponto de partida para a formação de Portugal e não só...e há muitos outros monumentos e outros factos históricos locais que servem de ponto de partida, o que não quer dizer que deva ser, na minha opinião, não deve ser exclusivamente a partir daí! Isso pode ser uma das metas, considerada uma das metas, entre outras!

Entrevistador: Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível, é a metodologia que mais se adequa ao nível etário dos nossos alunos? Porquê?

Professora: Por vezes torna-se complicado...porque, os alunos nem sempre têm as vivências necessárias para a compreensão de alguns assuntos do Estudo do Meio que se queira explorar...aspectos físicos do Meio Ambiente, por vezes eles têm muita dificuldade porque nunca viram e estar a debater esse assunto é estar a falar de uma coisa abstracta para eles, portanto eu considero isso...considero isso... um pouco difícil! É claro que é benéfico, mas mesmo assim nota-se...há situações, há determinados assuntos no programa que nós estamos a falar e que estão no Meio local, estão muito perto deles e no entanto mesmo assim eles não têm conhecimento!...

Nem sempre é possível levá-los ao local!

Entrevistador: A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?

Professora: Sim, porque incentiva os alunos, é sempre um incentivo... motiva para a aprendizagem e para o querer saber mais... o interesse por esse e outros assuntos...

Entrevistador: O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.

Professora: Nem sempre é possível, não é? Há acontecimentos do passado que é impossível, mas podemos recorrer a vestígios ou a testemunhos do passado para ajudar à sua compreensão.

Entrevistador: **A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?**

Professora: (Pausa) ... hum...sim isso é... (pausa) ...sim, isso vai incentivá-la, vai...interessá-la em querer, vai querer aprender mais...

Entrevistador: **Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo?**

Professora: Sim, porque primeiro a criança deve conhecer o seu passado, o seu meio familiar e daqui é que partimos para o meio envolvente, para o meio local, seguindo para os aspectos internacionais, para a comunidade internacional, tudo o que se passa aqui no nosso planeta Terra.

Entrevistador: **Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?**

Professora: Sim, sim na cidade, a museus, desde ruínas da Cividade, por exemplo, e depois fora da cidade também, a Citânia em Guimarães. Temos vários monumentos que são muito importantes e servem como ponto de partida para o ensino da História

Entrevistador: **Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?**

Professora: Dou muito, porque à partida são uma motivação e além de serem uma motivação ajudam a enriquecer os conhecimentos porque a partir daí falam-se coisas que vão... que se vão juntando, digamos assim, aos conhecimentos que eles têm e que servem de ponto de partida para outros conhecimentos porque levantam curiosidades, querem saber como...uma ou outra coisa...e, é um ponto de partida para adquirir novos conhecimentos.

Entrevistador: **Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?**

Professora: Sim

Entrevistador: **Imagine que iria dar uma aula ao 4ºano de escolaridade sobre símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a sua aula?**

Professora: Começaria por dizer que são dois símbolos nacionais e daí falar noutros e..., juntar temas da actualidade em que... em que, os aspectos nacionais estejam em causa... tivemos ultimamente o Euro e temos outras situações em que o nome do país é falado internacionalmente, talvez partisse daí...

Entrevistador: No quadro das Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?

Professora: No 3º Ciclo?!... Não estou dentro do programa do 3º Ciclo!

Entrevistador: Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?

Professora: No final do 1º Ciclo?...Saber ler e escrever que são as principais e depois, possuir alguns conhecimentos gerais e no que se refere à História ter pelo menos conhecimento do essencial, da formação de Portugal e saber determinados factos históricos que marcaram o país ao longo destes séculos.

Entrevistador: Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê?

Professora: (Pausa) ... Não muito... no 3º ano nota-se que o programa já começa a ser encaminhado nesse sentido, mas talvez penso que deveria ser mais acentuado no 3º ano.

Entrevistador: Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática e vice-versa? Porquê?

Professora: Pode e também pode ser ao contrário! Tanto posso partir dessa ...das outras áreas como posso...é possível, como é possível o contrário! Partir da Língua Portuguesa por exemplo, e da Matemática para o Estudo do Meio ou a partir do Estudo do Meio.

Entrevista nº 2

Professor B – Rui
Escola de Meio Rural

Entrevistador: Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê? Quais?

Professor: Costumo, porque penso que existem factos históricos com relevância para o meio local. Por exemplo: Batalhas ocorridas em locais próximos, reis que concederam forais a localidades da região, factos históricos que se relacionam com os feriados e qual o seu significado, etc...etc...

Entrevistador: Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto? Com que intenção?

Professor: Sem dúvida que pergunto!
Não só para ver até que ponto têm algum conhecimento sobre o tema que se vai abordar, mas também para ser um mote para a exploração do mesmo.

Entrevistador: Quando aborda conteúdos históricos que metodologias utiliza nas aulas de Estudo do Meio?

Professor: Ora bem..., não posso dizer que tenho uma metodologia pré definida...deixa-me ver...acho que a exploração do tema muitas vezes surge naturalmente, sei lá...muitas vezes através dos textos do dia da aula de Língua Portuguesa. Há sempre uma interligação entre as disciplinas.

Entrevistador: Porque é que utiliza esses recursos e não outros?

Professor: Nunca pensei nisso, mas acho que cada um deve utilizar o método, se é que se deve chamar método, com que se sente mais à vontade para fazer as suas exposições.

Entrevistador: Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?

Professor: Sem dúvida alguma! Porque penso que para os meus alunos o meio local é uma realidade concreta e então a partir daí vamos pesquisar a História Nacional.

Entrevistador: Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível, é a metodologia que mais se adequa ao nível etário dos nossos alunos? Porquê?

Professor: Já respondi a isso anteriormente. Sou adepto que devemos partir do concreto para o abstracto.

Entrevistador: **A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?**

Professor: Eu acho que sim. Porque muitas vezes sem se aperceberem estão a estudar História e ganham o gosto pela investigação do porquê de muitas coisas que os cerca e não sabiam também a razão do porquê da sua existência.

Entrevistador: **O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.**

Professor: Não digo vivenciar, mas sim compreender. Porque é muito mais fácil a uma criança compreender os factos quando lhe apresentamos situações concretas e, isso pode-se fazer através de pesquisas de documentos orais e escritos, visitas de estudo, etc...etc...

Entrevistador: **A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?**

Professor: Acho importante que isso aconteça! Porque se isso acontecer penso que vai ser um grande passo para a tornar interessada em querer investigar mais e mais...

Entrevistador: **Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo?**

Professor: Exactamente. Estou plenamente de acordo. Porque acho que devemos partir do particular para o todo.

Entrevistador: **Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?**

Professor: Não, porque as visitas de estudo custam dinheiro e isso é coisa que não existe nas escolas!

Entrevistador: **Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?**

Professor: Dava valor se as fizesse!

Entrevistador: **Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?**

Professor: Sempre fui apologista das visitas de estudo, pois os alunos assim teriam um maior conhecimento da realidade que os cerca e sentir-se-iam mais motivados para o estudo!

Entrevistador: Imagine que iria dar uma aula ao 4ºano de escolaridade sobre símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a sua aula?

Professor: Assim, de repente é um pouco difícil responder a essa pergunta, pois teria que planificar a aula e sempre que possível enquadrá-la numa data Histórica. Mas para ser sincero, o Busto da República não me diz nada!

Entrevistador: No quadro das Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4ºano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?

Professor: Desculpa lá, mas não tenho conhecimento das competências essenciais do 3º Ciclo!

Entrevistador: Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?

Professor: Aquele que assimilou toda a matéria que lhe foi ministrada e que ficou com vontade de saber mais, que ficou com o gosto pela investigação histórica, sei lá...um aluno curioso!

Entrevistador: Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê?

Professor: Penso que tem o seu contributo, uma vez que existe uma relação de temas entre o Estudo do Meio e a História.

Entrevistador: Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática e vice-versa? Porquê?

Professor: Não digo que será possível. Acho que é possível pois já há muitos anos que faço a interdisciplinaridade.

Entrevista nº 3

Professora C – **MARTA**
Escola Artística de Meio Urbano

Entrevistador: Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê? Quais?

Professora: Costumo, porque em primeiro lugar porque fazem parte do Programa Nacional e em segundo lugar, porque acho que é importante as crianças conhecerem o passado para compreenderem melhor o presente não é?!... E o que será o futuro deles...eu acho que são esses os dois motivos.

Entrevistador: Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto? Com que intenção?

Professora: Geralmente parto...do estudo de algum acontecimento que tenha relação com o que eles vão estudar...portanto, em princípio parto sempre de alguma experiência que eles tenham, de algum conhecimento, não é? A intenção é motivá-los e envolvê-los mais nesse estudo, nessa compreensão do assunto que vai ser abordado.

Entrevistador: Quando aborda conteúdos históricos que metodologias utiliza nas aulas de Estudo do Meio?

Professora: Metodologia...é...realmente é de investigação, portanto eles partem sempre de um problema...de um...de um... de um tema que irão abordar, nessa investigação há sempre uma parte conhecida por eles e a que não é conhecida eles vão investigá-la, vão fazer...aprofundar mais o tema e o assunto em questão...geralmente estes alunos ultrapassam os conteúdos que são exigidos minimamente.

Entrevistador: Porque é que utiliza esses recursos e não outros?

Professora: Olhe...eu utilizo estes recursos porque acho que são os mais adaptados a esta faixa etária à...à investigação, hê... e são os que melhor têm mostrado haver resultados positivos.

Entrevistador: Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?

Professora: Para as crianças nesta idade etária é sempre mais fácil eles lidarem com as situações que já conhecem e a partir delas estudarem outras que não têm conhecimento, não é?...têm entendimento melhor do assunto...do...da problemática que vão estudar!...Hãã...portanto o meio local é sempre rico também em vestígios do passado...é o mais próprio para um tipo deste estudo...

Entrevistador: Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível, é a metodologia que mais se adequa ao nível etário dos nossos alunos? Porquê?

Professora: É, por exemplo, hum...neste momento...hã...se seguissemos os conteúdos que estão a ser abordados no livro...por isso, a lógica do livro que eles têm adoptado neste momento eu não estaria a estudar a História com eles!...Seria mais adiante ao longo do ano. Uma vez que houve um momento de eleições, houve um momento de visita à Assembleia da República, portanto é um tema actual deles e a partir dele passámos ao que foi antigamente, portanto ao estudo histórico de como eram noutros tempos passados e eles entendem muito melhor!

Entrevistador: A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?

Professora: Ai em grande parte porque as crianças têm mais apreço pelo que conhecem pela realidade delas do que por uma realidade que não lhes diga...respeito, portanto, sem dúvida que tem mais interesse, mais validade para eles e eles vão ter mais...hã...conhecimentos acerca dos conteúdos que estão a abordar e de outros assuntos...

Entrevistador: O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.

Professora: Ah! Situações apresentadas de meio...de...da História passada?!... Eles não podem dizer tal e qual foi o passado...não é?... Mas podem fazer uma aproximação! ...podem imaginar mediante as pesquisas...mediante visitas de estudo a esses locais...ruínas...observar monumentos, documentos até! Escritos noutra língua, por exemplo o latim que geralmente a maioria dos documentos passados estão...eles entenderem melhor e fazerem uma aproximação imaginária porque nunca será o que foi na realidade, é impossível! Ainda agora eles vão construir um castro e foram visitar um e disseram que agora era impossível eles viverem numa casa daquelas!...Portanto fazem uma aproximação imaginária, não em concreto, não é?!...

Entrevistador: A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?

Professora: Sem dúvida! Incluindo a música! Todos. Música, Expressão Plástica...afectos também, não é? Para entenderem melhor como era a vida nesse tempo e fazerem uma relação do que foi com o que é e talvez projectarem o futuro! Que é muito importante no caso de hoje, não é?

Entrevistador: Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve

respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo?

Professora: Há! Porque se conhecermos a psicologia da criança e o desenvolvimento sabemos que ela parte sempre dela própria, não é? É um aspecto de egocentrismo, portanto tudo tem de partir do conhecimento dela para ser desenvolvido em espiral não é? E dos conhecimentos que temos desse desenvolvimento e partindo dela...família...local...nacional...europeu não é? No nosso caso, estudarão muito melhor e compreenderão muito melhor os problemas universais...Sem dúvida!

Entrevistador: Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?

Professora: Imensas!...Ah...Ah...Ah...Imensas visitas! Quanto mais melhor!...Porque além deles gostarem e de relacionarem sempre com os aspectos que estudam, hã...eles estão também sempre motivados além da escola, pela família, portanto..., mesmo que nós não possamos a nível de escola fazer essas visitas, eles próprios com a família incentivam e motivam e vão familiarmente visitando esses locais que nós não podemos ir a nível de grupo. Especialmente os locais a nível local, não é? Para eles conhecerem porque muitas vezes estes meninos têm outras vivências e conhecem o exterior e o local não conhecem tão bem, portanto partindo sempre do local para o exterior, geralmente nesta faixa etária a nível Nacional, só! Não é? O exterior funciona só a nível nacional.

Este ano temos projectada já uma visita a Conimbriga, tem a ver com aquilo que estamos a estudar, portanto as ruínas, os artefactos, tudo que tem relação com o tema em estudo.

Entrevistador: Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?

Professora: Ai...é 100% valorizável!... Uma coisa é falarmos, vermos a imagem, outra situação é estarmos lá e imaginarmos como seria naquela época aquela vivência, aquela relação com as pessoas, com...o meio também e com aquela forma de viver...hã...é imprescindível!

Entrevistador: Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?

Professora: 100%!...100%!...

Entrevistador: Imagine que iria dar uma aula ao 4ºano de escolaridade sobre símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a sua aula?

Professora: Hã...Eles vendo o Busto da Assembleia da República em princípio tinham que falar que simbolismo tem aquele Busto...uma mulher! ...que relação tem a ver com...com um país...com uma república! Porque um país não é...não pode ser simbolizado por uma mulher só, não é? Portanto iriam estudar qual era o simbolismo e porque é que se chegou àquele...àquele forma de...de representar a República!...Hê...a

Bandeira Nacional...hê... estudariam...as origens, não é? Porque é que tem aquelas cores, porque é que tem aquela forma, porque é que tem aqueles símbolos, o que representa uma cor o que é que representa outra? As quantidades que não estão equitativamente...hê...iguais, não é? E todo o simbolismo que significa...e não ficava por aí, não é? Ah...Ah...Ah...e não ficava por aí!...Iriam construí-la, pintá-la...utilizá-la, saber como preservá-la, saber como a respeitar...hê...todo o simbolismo que lhe diz respeito!...O que ultimamente temos que... esse simbolismo está a ser posto de parte...degradado até!...

Entrevistador: No quadro das Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?

Professora: Hum...do 3º Ciclo...já engloba a partir do 7º ano, não é? Não estou bem dentro das competências que são específicas, não é? Para esse Ciclo!...Estou dentro das competências do 1º Ciclo. Mas uma vez que sou mãe de uma menina que...duas, que estão no 3º Ciclo tenho acompanhado e nem sempre as competências têm a ver com as que nós estudamos no 1º ciclo. Em primeiro lugar porque eles nunca acabam um estudo que lhes é proposto, que é organizado, que é definido para esse ciclo ao passo que nós no 1º ciclo completamo-lo, não é? E tenho visto que eles não têm...hê...em algumas escolas não têm seguimento, portanto no 3º ciclo acho que é difícil eles conseguirem atingir as competências!...No caso desta escola eu acho que não. Têm tido um professor desde o 2º ciclo e que vai seguindo...mas nas outras escolas, pela minha experiência não têm tido...relação...grande relação!...

Entrevistador: Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?

Professora: Hã...conhecer a evolução que o seu país sofreu ao longo dos séculos, não é? Entender as formas de viver diferentes ao longo desses séculos e entender quais eram as atitudes que as pessoas tinham em relação a atitudes que nós agora temos e estabelecer as relações de diferença e de semelhança.

Entrevistador: Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê?

Professora: Eu acho que não contribui para o ensino só da História...eu acho que depende do professor que está a leccionar... porque se gostar e se estiver preparado, acho que... aprofunda ainda mais o que está minimamente estabelecido para...para este ciclo, portanto o globalizador tem a ver com o Estudo do Meio, não é? E o Meio envolve muitas coisas...e geralmente nós não temos tempo para aprofundar o desejado em todas as áreas do Estudo do Meio! Portanto depende muito dos alunos, dos professores, das condições que as escolas têm!...

Entrevistador: Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática e vice-versa? Porquê?

Professora: Ai... muito!...Ai...Imenso! Olhe a nível do estudo em Matemática, a divisão do tempo, contagem de tempo, linhas de tempo, frisos cronológicos, estabelecer relações de temporalidade...hê... de existência de um determinado reinado, por exemplo, de uma dinastia, eles saberem a diferença...hê...a nível de matemática, sei lá...verificar como eram as construções materiais utilizados...o que se usa...A Língua Portuguesa, muito vocabulário rico, portanto, que normalmente os nomes eles não utilizam mas que enriquece o vocabulário, exploração de textos...hê...interpretação, recolha e informação e depois também elaboração de textos por eles, não é?!...Muito trabalho!...

Entrevista nº 4

Professora D – **LAURA**
Escola Artística de Meio Urbano

Entrevistador: Costuma abordar conteúdos históricos nas aulas do Estudo do Meio? Porquê? Quais?

Professora: A matéria toda da...da...de Portugal, da História de Portugal. E porquê? Porque eu acho que as crianças têm de saber quais são as suas origens e o quotidiano das pessoas, num...não tem passado, não é? Todo o programa do 1º ciclo relacionado com a História que é a História de Portugal, a Península Ibérica, também.

Entrevistador: Quando inicia a leccionação de um tema histórico, costuma perguntar aos alunos se já ouviram ou se já conhecem alguma coisa sobre o assunto? Com que intenção?

Professora: Costumo. Trabalho muito a investigação/acção, com a intenção de colher conhecimentos que eles têm colhidos em casa, familiares, na sociedade com quem convivem para poder enriquecê-los na sala de aula.

Entrevistador: Quando aborda conteúdos históricos que metodologias utiliza nas aulas de Estudo do Meio?

Professora: Mais investigação acção...mais...e trabalho de grupo, hê...trabalho de projecto.

Entrevistador: Porque é que utiliza esses recursos e não outros?

Professora: Porque a criança é muito curiosa e consegue através desses métodos adquirir mais conhecimentos, não se trabalha só a memorização porque não é o mais importante mas o mais importante é a relação dos conhecimentos e do dia a dia do quotidiano das pessoas, o antigamente relacionar com o agora...a relação com a história é muito importante!

Entrevistador: Considera que o estudo da História Nacional deve ser abordado a partir do meio local? Porquê?

Professora: Sim, porque é o que eles conhecem, aliás a criança quando nasce o primeiro...o primeiro espaço que conhecem é o quarto deles, não é? A partir daí, do local onde eles vivem é que se parte para o mais amplo, para o conhecimento mais amplo, sempre assim, é assim que a criança é! É assim que tem de ser feito! A verdade é matéria!

Entrevistador: Considera que o estudo da História a partir da realidade concreta mais próxima e, por isso, mais íntima e compreensível, é a metodologia que mais se adequa ao nível etário dos nossos alunos? Porquê?

Professora: Sim, pelas aprendizagens significativas, sim considero.

Entrevistador: A pesquisa sobre a vida de uma instituição, de uma actividade/acometimento ou de uma personagem relevante do meio local favorece a compreensão e o gosto pelo estudo da História? Porquê?

Professora: Favorece, porque eles vêem, observam, não é?... Através de visitas de estudo...eles a partir compreendem outras que não, que não conhecem, acho que é essencialmente por isso.

Entrevistador: O conhecimento do passado local e nacional só pode acontecer se a criança vivenciar e compreender as situações que lhe são apresentadas? Justifique a sua resposta.

Professora: Não pode acontecer só! Mas sim sobretudo isso, porque a criança tem uma capacidade de conhecimento que às vezes nós nem...nem calculamos, não é? Tudo depende das vivências que cada criança tem com a família porque é o mais importante! Os conhecimentos...o que visita com eles também, não é só a escola! A escola não é a valência total para a aprendizagem da criança! A família tem muita influência.

Entrevistador: A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê? A criança deve utilizar todos os seus sentidos e experiências, emoções/afectos, para aprender História? Porquê?

Professora: Deve, deve usar a visão, mesmo o tacto, pegar em certos utensílios com a mão, que nem sempre é possível, não é? Hum...todos os sentidos fazem...ajudam que ela... aprendam História, não é? E sobretudo a escrita, os documentos escritos consultar...sei lá! Visitas a museus, tudo faz parte e mexe com os sentidos, as emoções, claro que eles...há certas coisas que vêem e ficam emocionados, não é? E parece-lhes impossível que tivesse já acontecido ou que tivesse existido! A maior parte das vezes há surpresas, eles próprios não contavam com aquilo que vão ver e que vão sentir! Acho que sim!

Entrevistador: Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo? Porquê?

Professora: É precisamente o que eu já tinha dito talvez na segunda ou terceira pergunta...Ah...Ah...Ah....a criança traz a parte do conhecimento donde ele vive para

participar mais amplo no que ele não conhece e desconhece, nós estamos sempre a aprender! Em adultos continuamos até à velhice a conhecer o mundo que nos rodeia, não é? É precisamente...eu não sei!...Ah...Ah...o que é que hei-de dizer mais..., é isso mesmo....portanto essa sequencialidade está certa! Está...está a reforçar aquilo que eu já tinha dito!

Entrevistador: Costuma fazer visitas de estudo relacionadas com o ensino da História? A que locais?

Professora: Sim, sim, por exemplo ao museu de arqueologia, de cá...de Braga. Por exemplo este ano como tenho o 4º ano é mais amplo, vamos a Conimbriga, conhecer os costumes romanos, eles já conhecem...aqui o de arqueologia não é tão profundo, não é? Hum...na estação também há um balneário, eles entenderam como é que os romanos conseguiam já ter água quente, parecia-lhes impossível como é que os romanos ao fim e ao cabo, já tinham aquecimento central de uma outra forma e nós só agora é que estamos a começar a usar também de uma outra forma aos anos que isso vai, eles ficam admiradíssimos, por uma questão de época, não é? E a outros sítios, por exemplo sei lá, agora estou a lembrar-me da Citânea de Briteiros, por exemplo, dos lusitanos, não é? Da maneira como eles viviam, totalmente diferente, muito mais rudimentar, e outros.

Entrevistador: Qual o valor que dá às visitas de estudo para o ensino da História?

Professora: É uma aprendizagem! Uma aprendizagem não só cognitiva, mas também afectiva, fica muito mais...fica muito mais consolidada a aprendizagem desta maneira!

Entrevistador: Considera que as visitas de estudo suscitam interesse/motivação nos alunos?

Professora: Muito...há coisas que nunca esquecem!

Depois de fazerem muitas consultas nos livros a maior parte das coisas são esquecidas, eu considero isso.

Entrevistador: Imagine que iria dar uma aula ao 4ºano de escolaridade sobre símbolos Nacionais utilizando estes dois documentos iconográficos: Doc. A – Busto da República e Doc. B – Bandeira Nacional. Partindo destes materiais como daria a sua aula?

Professora: Ora bem, porque é que o Busto é o símbolo da República? Eles gostam de saber porquê? Hã...a relação que há..., da república surgiu de uma revolta da monarquia, não é?...Contra a monarquia...a Bandeira teria de ser estudada porque é que existem lá aqueles símbolos, porque é que tem os castelos, porque é que tem a cor...não sei o que é que hei-de dizer mais...já dei essas aulas, explorámos, já investigámos, aliás muitas vezes nem...nem...nem pego nesses...hã..., instrumentos...mando primeiro investigar, depois na sala de aula daquilo que eles escolheram, hum...é que estudamos, enfim, depois da investigação é que fazemos a consolidação concretamente da matéria, desses símbolos.

Entrevistador: No quadro das Competências Específicas do Estudo do Meio para o 4º ano de escolaridade existirá algum paralelismo entre estas competências e as competências essenciais e específicas da História no 3º ciclo?

Professora: No 3º ciclo!...A História do 3º ciclo é mais abrangente, não é? É mais História da Europa, julgo eu! ...É, é mais História da Europa! No 1º ciclo as competências específicas vão mais para... a História de Portugal! Claro que no 4º ano podem alargar..., mas depois de terem compreendido bem a História de Portugal e a partir daí, partir para o resto do mundo! Precisamente por isso, vamos bater outra vez no mesmo..., hã...hã...a criança parte do meio local para alargar os conhecimentos porque no 3º ciclo alarga também, vai estudar a Europa e vai também descobrir qual é a relação que existe na História de Portugal com o resto da Europa, porque nós tivemos interações com outros países durante a nossa História como por exemplo, o caso das invasões francesas, sei lá, do domínio filipino, é na Península...faz parte do...é mais amplo e eles no 4º ano já fazem uma relação dessas com o resto da Europa, já começam a...ver...a ver relação. Claro que no 3º ciclo é muito mais abrangente...acho eu...não sei!...

Entrevistador: Qual o perfil que definiria para um aluno historicamente competente no final do 1º Ciclo?

Professora: Hum...um perfil de um aluno interessado, investigador...acho que sobretudo isso! Interessado e investigador...agora... sei lá...acho que é mais isso! Essas duas palavras definem bem! Investigador é motivado, não é?...

Entrevistador: Considera que o carácter globalizador da área do Estudo do Meio contribui para o ensino da História no 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê?

Professora: Ora bem, as...as...as matérias do Estudo do Meio são um bocado compartimentadas, nem sempre há muita relação entre elas. A História é um...uma área metida no Estudo do Meio um bocadinho à parte! Apesar de...História pode-se dar desde o 1º ano de escolaridade, lá está, o estudo do espaço, mas...não há assim muita relação, por exemplo nós estudamos Ciências: as pedras, o corpo humano...eu acho que o Estudo do Meio é um bocado compartimentado, muito por secções. Agora em relação às outras áreas há mais relação, nós podemos fazer mais relação, agora entre si, no próprio Estudo do Meio não há muita...há matérias estanques...eu acho! É a minha ideia!...

Entrevistador: Do seu ponto de vista será possível utilizar a aprendizagem do Estudo do Meio em outras áreas curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática e vice-versa? Porquê?

Professora: Tratando-se de interdisciplinaridade é muito mais fácil, é facilímo aliás eu trabalharia... qualquer ano, sem o livro de Língua Portuguesa. Não precisava, nem livro, nem da gramática! Por exemplo, neste momento os meus alunos estão a construir uma gramática...hê...o livro de Língua Portuguesa, a gente utiliza quase como por obrigação! Os pais achavam muito esquisito...se não...ah...ah...mais por causa dos pais!

Muitas vezes, pego em matérias de Estudo do Meio em relação com língua Portuguesa, a um texto...aliás muitas vezes começo...exploramos uma matéria e eu arranjo um texto e faço ortografia de um texto relacionado com a História, daí partimos para a gramática e estudamos História, estamos em Português e gramática ao mesmo tempo, e poderíamos... poderemos também avançar para a matemática, porque há a numeração romana, há... no 4º ano, já... os números já atingem os milhões, por isso milhões de pessoas que viveram na Terra, milhões de pessoas que vivem em Portugal... há que fazer situações problemáticas com esses dados...há imensa coisa que se pode fazer para ajustar a transdisciplinaridade... é muito importante no ensino que eles possam relacionar e vivem melhor as coisas porque há sempre uma coisa que está sempre trabalhada. A História está sempre a ser trabalhada a toda a hora!